ON05739

Regards sur le jeune Franco-Ontarien

Actes du colloque

Éditeurs:
Dany Laveault
Jean-Marie Joly
Lionel Desjarlais

5 et 6 mai 1989

Colloque organisé par
la Faculté d'éducation
de l'Université d'Ottawa

UNIVERSITÉ D'OTTAWA
UNIVERSITY OF OTTAWA

93-01231/

REGARDS SUR LE JEUNE FRANCO-ONTARIEN

Actes du colloque

Université d'Ottawa

Faculté d'éducation

Les 5 et 6 mai 1989

Éditeurs : Dany Laveault, Jean-Marie Joly, Lionel Desjarlais

Centre franco-ontarien de ressources pédagogiques

Éditique : Suzie Arsenault

Page couverture : François Desjardins

Révision : Jean-Paul Bédard

© CFORP, 1990
339, rue Wilbrod — Ottawa (Ontario) K1N 6M4
(613) 238-7957

Tous droits réservés.

Interdiction de reproduire ce document en tout ou en partie par quelque procédé que ce soit.

Le CFORP déclare avoir pris toutes les dispositions possibles pour retracer les propriétaires des droits d'auteur/e. Communiquez avec le Centre en cas d'erreur ou d'omission.

Dans ce document les formes masculines désignent aussi bien les femmes que les hommes à moins que le contexte n'indique le contraire. Pour des raisons exceptionnelles, le CFORP n'a pu appliquer sa ligne de conduite visant un traitement égalitaire dans les communications écrites.

ISBN 1-55043-362-8

Dépôt légal — troisième trimestre 1990
Bibliothèque nationale du Canada

TABLE DES MATIÈRES

Avant-propos 7

Allocution d'ouverture 11

L'éloge de la différence 13

Arrière-plan démographique 17

Résumé 17

Profil du jeune Franco-Ontarien 17

Le jeune Franco-Ontarien et l'éducation de langue française entre 1927 et 1966 23

Commentaires 31

Le français du jeune Franco-Ontarien 33

Résumé 33

Scolarisation en français sans maintien de cette langue au foyer: impact sur la compétence en français parlé 34

La langue du jeune Franco-Ontarien: du symptôme à la cause 43

Commentaires 49

Ses comportements en situation de testing 51

L'étude du fonctionnement différentiel d'items dans les tests polyglottes chez l'élève francophone de l'Ontario et du Nouveau-Brunswick 51

Commentaires 56

Quelques traits de sa personnalité 59

Résumé 59

L'univers sémantique du jeune Franco-Ontarien 60

TABLE DES MATIÈRES (suite)

Une étude comparative de l'orientation épistémique d'adolescents francophones en mathématiques, en sciences et dans les beaux-arts 67

Commentaires 74

Ses comportements et ses attitudes à l'école 77

Résumé 77

Les pratiques langagières et les réseaux sociaux dans les écoles de langue française en Ontario 78

La classe et son environnement: les élèves franco-ontariens face à la pédagogie 83

Commentaires 89

Impacts du milieu sur la langue 93

Résumé 93

Compétence linguistique et environnement social 93

L'expérience scolaire de l'élève franco-ontarien face à l'immersion 97

Commentaires 100

Études comparatives de rendement scolaire 103

Résumé 103

Mesures comparatives de la compétence en français des jeunes Franco-Ontariens 103

Commentaires 114

Aspirations et réalités au sortir du secondaire 115

Résumé 115

Le profil de l'étudiant franco-ontarien quant à son intentionnalité de poursuivre des études postsecondaires 115

TABLE DES MATIÈRES (suite)

Choix et performance des jeunes Franco-Ontariens à l'université 126

Commentaires 132

Ses attitudes et ses comportements linguistiques 137

Résumé 137

Faits, attitudes et opinions du jeune Franco-Ontarien à l'égard du français 137

La jeunesse ontaroise, une jeunesse moderne? le cas des jeunes Franco-Wellandais/es 149

Commentaires 156

Ses comportements sociaux 159

Résumé 159

L'usage de la drogue parmi les étudiants francophones et non francophones de l'Ontario : l'effet des facteurs culturels et démographiques 159

Commentaires 166

Sommaire des présentations de la table ronde des organismes franco-ontariens 169

La recherche franco-ontarienne: bilan et perspectives 175

Bibliographie 183

AVANT-PROPOS

Ces Actes contiennent deux sections principales. Ils présentent en premier lieu, fidèles à leur titre, le texte de presque toutes les communications présentées lors du colloque intitulé «Regards sur le jeune Franco-Ontarien», de même qu'un compte rendu des échanges qui les ont suivies. En second lieu, ils présentent, un peu comme une prime, une bibliographie des recherches sur le jeune Franco-Ontarien.

Revenons d'abord sur chacun des termes du thème de ce colloque. Le mot «regards», au pluriel, symbolisait le désir du Comité d'organisation du colloque d'obtenir des communications représentant la plus grande variété de disciplines possible. L'un des objectifs visés, en effet, était de faire un tour d'horizon exhaustif de la recherche menée sur le jeune Franco-Ontarien au cours de la dernière décennie. Recherche pédagogique bien sûr, comme il convient à une faculté d'Éducation, mais aussi psychologique, sociologique, démographique, médicale, criminologique, etc. Notre hypothèse était en effet que cette jeunesse, de par sa condition de minoritaire, de par sa prise de conscience de plus en plus forte de son individualité, de par sa productivité littéraire et artistique de plus en plus marquée et, plus simplement, du fait que, comme Everest, elle est là et que les chercheurs sont curieux, était apte à susciter des travaux s'inscrivant dans plusieurs domaines; notre désir, lui, était d'amener ces chercheurs à se parler entre eux, par-dessus les barrières qui trop souvent les séparent, et aussi de permettre à des praticiens, souvent cantonnés eux aussi dans leur pratique, d'entendre parler de ce que toutes les sciences humaines ont à dire sur le sujet choisi. En somme, nous disions-nous, aidons cet art qu'est la pédagogie à constituer véritablement le creuset où s'opère la synthèse des sciences qui peuvent contribuer à la connaissance de l'objet sur lequel œuvre l'artiste. Terminons cette analyse du titre du colloque en signalant comme nous l'avons défini que le jeune Franco-Ontarien a de 5 à 18 ans environ, c'est-à-dire étant d'âge à fréquenter la maternelle, l'école élémentaire ou l'école secondaire.

L'admirable collaboration des participants au colloque a donné une confirmation éclatante à l'hypothèse de départ: que la jeunesse franco-ontarienne constitue un sujet fertile de recherche a été démontré par le fait qu'on nous a offert deux bonnes douzaines de communications portant sur des aspects scolaires, linguistiques, sociologiques, démographiques, de son expérience et de ses comportements. L'examen du programme du colloque, que l'on trouvera reproduit aux pages en annexe de ces Actes, convaincra le lecteur, s'il en est besoin, de la richesse de cette moisson. Par contre, il révélera aussi, comme l'a souligné d'ailleurs la communication de clôture, l'existence de lacunes dans notre connaissance du sujet; ce champ fertile, on n'a pas fini d'y moissonner.

Dans un sens, cependant, le colloque a été victime de son propre succès. Cette foison de communications a, en effet, eu trois conséquences un peu douloureuses mais inévitables : (1) pendant six des huit quarts de journée que comportaient les deux jours du colloque, il a fallu organiser des sessions parallèles et donc amener les participants à choisir sans cesse, et souvent entre des

exposés également intéressants; (2) il a fallu rationner le temps consacré à chaque communication et aux échanges qui, en théorie tout au moins, la suivaient («en théorie» parce que les propos de certains auteurs ont occupé tout le temps disponible); (3) de ces communications déjà écourtées à cause de contraintes temporelles, certaines ont dû l'être à nouveau à cause, cette fois, de contraintes spatiales : pour que ces Actes aient des dimensions raisonnables, il a fallu imposer des limites de longueur aux textes qui y seraient reproduits. C'est en tenant compte de ces contraintes nécessaires qu'il faut interpréter l'affirmation de notre premier paragraphe à l'effet que l'on trouvera ici «le texte des communications».

Règle générale et à quelques accidents techniques près, les échanges mentionnés ci-dessus ont été enregistrés; c'est ce qui a permis de les résumer et donc de donner son plein sens au mot «actes» : est reproduite ici toute la substance du colloque, ou presque.

Enfin, un mot de la bibliographie qui constitue la deuxième partie de la présente publication. Dès le début des réflexions, des délibérations et des consultations qui ont donné naissance au colloque, le désir a été ressenti d'élaborer à cette occasion une véritable somme de la recherche sur le jeune Franco-Ontarien. Le colloque présenterait un tour d'horizon de la recherche **récente,** mais il fallait aussi saisir l'occasion de recueillir des traces de toute la recherche sur le sujet, quelle qu'en soit l'année de publication, et de mettre ce corpus à la disposition de tous les intéressés.

Pour atteindre cet objectif, on a:

(1) consulté les sources bibliographiques pertinentes, informatisées ou non, telles que ERIC, ONTERIS et le Répertoire canadien de l'Éducation;

(2) examiné quelques bibliographies spécialisées, telles celle du Centre de recherche en éducation franco-ontarienne de l'Institut d'études pédagogiques de l'Ontario, de même que celle du Centre de recherche en civilisation canadienne-française de l'Université d'Ottawa;

(3) demandé aux personnes et agences priées de présenter une communication au colloque de nous signaler aussi toute recherche menée par elles-mêmes ou simplement connue, achevée, en cours ou projetée, portant sur notre sujet;

(4) examiné les bibliographies des recherches portées à notre attention par l'une ou l'autre des démarches mentionnées ci-dessus.

Nous espérons que ces efforts ont porté le fruit escompté mais connaissons les embûches qui peuvent entraver ce genre d'entreprise. C'est avec une très grande reconnaissance que nous recevrions toute aide de la part de lecteurs qui seraient en mesure de compléter ou de corriger notre bibliographie: confiée à la mémoire d'un ordinateur, elle est facilement perfectible et nous nous ferons une obligation de réviser l'édition actuelle.

Reste le bien agréable devoir de remercier les artisans de ces deux entreprises: la tenue du colloque, la publication des Actes.

Pour ce qui est de la première, nos remerciements vont d'abord aux auteurs des communications et aux personnes qui, par leur présence, ont rehaussé l'éclat de la séance d'ouverture et, par leurs propos, la richesse des idées entendues et débattues au cours du colloque; ensuite, à tous ceux qui sont venus entendre les uns et les autres. Méritent aussi des remerciements la Fondation franco-ontarienne pour son aide financière, les membres du personnel de la faculté d'Éducation qui ont participé à l'organisation et à la réalisation du colloque, qu'il s'agisse des membres du comité d'organisation (en ordre alphabétique): Louise Bélair, Michel Brabant, Lionel Desjarlais, Jean-Paul Dionne, Jean-Marie Joly, Dany Laveault, Denis Lévesque, Robert O'Reilly ou des autres personnes qui ont assumé telle ou telle responsabilité particulière : Michel Brabant (dispositions administratives, traitement de textes et de données), François Desjardins (graphisme, impressives), Claire Sigman (communications), Cynthea Waddell (accueil, information) et des membres du Centre du traitement de texte de la faculté.

Pour ce qui est de la deuxième, merci à nouveau aux auteurs de communications, cette fois pour s'être donné la peine de rendre leur texte conforme à nos exigences; au Service de technologie de l'audiovisuel, pour avoir rendu possible l'enregistrement des échanges qui ont suivi les communications; à Madame Diane Jackson du Centre de traitement de textes qui a eu à donner leur forme finale à plusieurs de ces documents et à Madame Lorraine Poirier pour avoir relevé les enregistrements des conversations. Enfin, des remerciements au Centre franco-ontarien de ressources pédagogiques qui a collaboré à la publication de cet ouvrage avec la Faculté d'éducation de l'Université d'Ottawa.

Le Comité de rédaction des Actes
Dany Laveault, président
Lionel Desjarlais,
Jean-Marie Joly.

ALLOCUTION D'OUVERTURE

M. Charles Beer, adjoint parlementaire au ministre de l'Éducation de l'Ontario

Dans son allocution d'ouverture, M. Charles Beer se dit heureux de se joindre au groupe des participants et participantes pour discuter des questions importantes qui seront abordées dans le colloque. Il affirme qu'à cet égard, le compte rendu du colloque constituera un outil de travail fort intéressant à consulter.

Ensuite M. Beer explique son rôle au ministère de l'Éducation et soulève quelques points concernant l'avenir de la gestion du système scolaire francophone.

En ce qui concerne la population francophone elle-même, M. Beer se dit sensible à l'aspect multiculturel de la francophonie. Cette dimension du fait français a pris au cours des deux dernières décennies de plus en plus d'importance et les professeurs, enseignants et chercheurs devraient en tenir compte.

Pour M. Beer, il est important, avant de créer de nouveaux conseils scolaires francophones, de trouver une solution à la question du financement. La base de financement des nouveaux conseils de langue française est un problème critique. De plus, si les francophones doivent gérer leurs propres écoles, il faut aussi qu'à l'intérieur du Ministère, il y ait des structures qui puissent répondre à une réalité nouvelle. De nombreux problèmes restent à résoudre: les structures en place ne peuvent répondre aux besoins d'aujourd'hui et certainement pas à ceux de l'avenir. Plusieurs problèmes de gestion devront être résolus, mais M. Beer est confiant qu'il est possible de développer en Ontario un système d'éducation qui va vraiment être géré par les francophones.

La mise en place de conseils de langue française signifie toutefois peu de choses si les buts et les objectifs d'un système d'éducation francophone ne sont pas formulés clairement. M. Beer se demande en effet: «Qu'est-ce que ça vaut d'avoir la gestion ... si on ne sait pas où on va aller?» C'est pourquoi le développement de programmes est essentiel et ne doit pas être escamoté en faisant porter tous les efforts uniquement sur les problèmes de gestion.

Un autre problème auquel il faut s'attaquer est celui du manque global de professeurs. À cet effet, M. Beer loue l'initiative de la Faculté d'éducation de l'Université d'Ottawa d'ouvrir un programme de formation à l'enseignement à Barrie sur le campus du Collège Georgian. M. Beer souhaite le succès d'une telle entreprise: il est capital de déterminer jusqu'à quel point il est possible de former des enseignants et des enseignantes dans leur propre région.

En résumé, M. Beer considère que pour l'avenir, il faut régler les trois catégories de problèmes suivants: (1) la gestion des écoles, (2) la question des programmes et (3) la formation des enseignants et des enseignantes. Il cite la conclusion du volume numéro un du rapport sur le plan directeur de l'éducation franco-ontarienne et propose que celui-ci serve de vision globale et de philosophie pour guider les initiatives.

M. Beer termine en espérant que les chercheurs pourront, de concert avec le gouvernement, travailler à assurer l'épanouissement du fait français en Ontario et le développement d'un système d'éducation de haute qualité.

D. L.

L'ÉLOGE DE LA DIFFÉRENCE

CONFÉRENCE D'OUVERTURE

Gilbert Lacasse, éditeur et pdg du journal *LeDroit*

Monsieur le Vice-recteur,
Mesdames, Messieurs,

Je suis reconnaissant au doyen de la Faculté d'éducation, Monsieur Louis-Gabriel Bordeleau, et aux organisateurs de m'avoir invité à l'ouverture de ce colloque et je félicite l'Université d'Ottawa d'avoir pris l'heureuse initiative de l'organiser.

J'avais deux bonnes raisons de participer à un colloque sur la jeunesse franco-ontarienne.

D'abord, si le lieu de naissance constitue un critère d'appartenance à la communauté franco-ontarienne, trois de mes enfants sont franco-ontariens.

Deuxièmement, à titre d'éditeur du plus grand quotidien de langue française de l'Ontario (!), je suis évidemment intéressé à connaître l'évolution et l'avenir du marché franco-ontarien.

À chaque jour qui passe, je vois défiler dans la rubrique «nécrologie» du journal *LeDroit* des personnes qui ont été de fidèles lecteurs toute leur vie. Ces lecteurs qui nous quittent continueront-ils de trouver une relève parmi la jeunesse franco-ontarienne? Sans vouloir faire de jeu de mots, ceci est, à long terme, une **question de vie ou de mort** pour un journal publié en langue française.

Contrairement à de savants conférenciers et chercheurs qui, tour à tour, viendront alimenter ce colloque de résultats d'études et de tests scientifiques, j'ai seulement, comme bagage ce matin, un certain nombre d'observations et de réflexions générales à communiquer.

Je crois cependant que mes brefs propos iront tout à fait dans le sens des objectifs de ce colloque qui sont:

a) réaliser une synthèse des travaux de recherche sur le jeune Franco-Ontarien;

b) en dégager des lignes de force;

c) susciter réflexion et action.

J'aimerais partager avec vous ce matin quelques constatations et quelques idées sur deux choses:

1) Les médias comme instruments de mesure ou indicateurs des progrès ou des reculs de la langue et de la culture françaises.

2) Une concertation possible pour faire ce que j'appelle **l'éloge de la différence**.

Je dois préciser que mes propos se réfèrent surtout à l'Est ontarien.

Les médias comme instruments de mesure

J'estime que, pris collectivement, les cotes d'écoute des médias électroniques et les tirages des médias écrits peuvent fournir des indications assez précises et précieuses sur l'évolution de la langue et de la culture dans un milieu comme le nôtre.

L'étude d'une station de radio en particulier ou d'un journal aurait peu de valeur, puisque la clientèle d'auditeurs ou de lecteurs peut connaître des variations importantes dues à des changements de programmation ou de contenu, ou encore à l'action d'un concurrent.

Mais collectivement, et quand je dis collectivement je veux dire non seulement les médias francophones, mais l'ensemble des médias des deux langues, vous pouvez observer, en quelque sorte, un réseau de vases communicants et déceler, mesurer des déplacements de clientèles. Lorsque les nombres sont suffisamment élevés, vous pouvez même identifier dans quel(s) segment(s) d'âge ou de couche sociale ces déplacements sont les plus significatifs.

Parmi les raisons qui font des médias de bons indicateurs, pensons à celle-ci: un enfant va à l'école française parce que ses parents choisissent de l'y envoyer; mais on choisit généralement ses médias sans aucune coercition. Il suffit de tourner un bouton ou d'accepter librement de souscrire à un journal.

Je ne peux pas être catégorique en ce qui concerne les médias électroniques sur lesquels je ne possède pas de données précises d'écoute ni de profil de clientèle. Cependant, des conversations avec des collègues de la radio et de la télé suggèrent qu'au cours des années il y a des mutations de clientèle qui s'opèrent; l'écoute des stations anglaises augmente chez les francophones au détriment des chaînes et des stations de langue française. Dans le domaine de la radio française, certaines tiennent le coup grâce à une large diffusion de musique américaine.

De mauvaises langues disent que la programmation française de TV Ontario est menacée. Les cotes d'écoute sont infimes. Bien sûr, on dira que ce sont les restrictions budgétaires... mais quand il n'y a pas de demande, il n'y a pas d'argent!

Rappelez-vous: dans leur ensemble les médias constituent un réseau de vases communicants et leur observation, leur étude, peut s'avérer un terrain d'analyse et de prospective fort valable.

Dans une étude que nous menions récemment au Droit, la firme de sondage établissait un lien direct entre écoute et lecture. Plus on écoute la radio et regarde la télévision en français, plus on lit en français et vice-versa. Or vous savez comme moi l'importance de la lecture dans le maintien et le progrès d'une langue.

Je peux vous parler avec plus de certitude des journaux quotidiens puisque c'est un domaine que je connais mieux.

Il y a quelque mois, j'examinais l'évolution des tirages des journaux quotidiens dans des comtés fédéraux de la région, au cours de la période de 1982 à 1986. Tous les journaux de langue française, i.e. *LeDroit, La Presse, Le Devoir* et *Le Journal de Montréal* y accusaient des pertes. Les pertes de journaux se transformaient en gains pour les journaux de langue anglaise.

Au printemps 1987, un professeur de marketing de l'Université d'Ottawa, Christian Dussart, analysait un sondage du *Droit* et concluait que, chez la jeune génération, la langue, i.e. le fait de publier en français, n'était plus une garantie de conservation de marché.

Plus récemment, à la fin d'avril, au cours d'un colloque tenu à Cornwall, le représentant de l'hebdomadaire de Cornwall évoquait la nécessité de transformer son journal francophone en journal bilingue.

Et pourtant nous avons des écoles françaises, des collèges bilingues, une université bilingue, des contraventions bilingues, des guides de déclaration d'impôt dans les deux langues et, bientôt, de multiples services en français dans la province. Y aura-t-il une demande suffisante?

Comme francophones et minoritaires, les Franco-Ontariens ont beaucoup d'acquis et sont à la veille d'en avoir davantage. Je suis personnellement convaincu que ces acquis ont une valeur consciente surtout pour celles et ceux qui ont connu des régimes moins respectueux de leur culture, et beaucoup moins (de valeur) pour les jeunes qui n'ont pas eu à lutter, ou dont les parents n'ont pas eu à lutter pour obtenir ce droit.

L'éloge de la différence

À moins d'émigrer au Québec ou dans un pays francophone, les jeunes franco-ontariens sont voués à vivre, toute leur vie, en minoritaires. Un pareil avenir appelle deux choses: une conscience particulière de sa condition et l'exercice d'un choix, celui de demeurer différent ou non.

Qu'est-ce que la communauté, ses chercheurs et ses éducateurs peuvent faire de plus pour favoriser l'option française?

J'ai une idée, une idée folle peut-être...

Pourquoi ne pas considérer une concertation entre les chercheurs, les éducateurs et les médias pour faire l'éloge de la différence?

On a été capable de convaincre le public que la bière était synonyme de bon temps, de joie de vivre, que le teint bronzé manifestait la santé. On a été capable de persuader des millions d'individus du risque de partir en voyage sans sa carte American Express. On a réussi, en quelques années, à amener des millions de Canadiens à faire de l'exercice avec participaction, à renoncer à la cigarette, à valoriser l'environnement.

Il est sûrement possible, grâce à la rigueur et à l'astuce de nos chercheurs, de cerner les traits particulièrement riches des francophones et d'identifier les valeurs porteuses, les messages auxquels ils sont largement sensibles.

Sommes-nous de meilleurs joueurs de hockey? Sommes-nous des amoureux plus délicats, plus sensibles? Avons-nous des habiletés particulières dans l'apprentissage des langues? Possédons-nous un goût sûr pour la bonne bouffe? Avons-nous des raffinements qui nous distinguent?.

Bien sûr, je badine avec ces illustrations fort peu scientifiques. Mais je les ai employées pour montrer l'utilité, l'à-propos, de définir ce qui nous permettrait de faire ce que j'appelle **l'éloge de la différence**.

Si nous voulons que la jeunesse exerce un choix en faveur de la différence plutôt que

de se fondre, graduellement, inexorablement, dans l'immense majorité continentale, il faut lui proposer des valeurs attrayantes, l'alimenter d'images positives d'elle-même, lui faire valoir les avantages de la différence.

Il faut travailler en concertation sur les perceptions, depuis les garderies, les écoles et, par les médias, jusque dans les foyers. Les médias de langue française collaboreront, à mon avis. Ce sont des entreprises dont la prospérité et l'avenir dépendent de la vitalité de la langue et de la culture françaises.

Certains appelleront cela une entreprise de conditionnement de masse. Moi, j'appelle cela la promotion de la culture. J'appelle cela l'expression de la richesse d'un peuple qui a beaucoup à offrir.

ARRIÈRE-PLAN DÉMOGRAPHIQUE

RÉSUMÉ

On doit convenir que les deux présentations qui ont marqué cette session avaient bien leur place au programme d'une conférence sur le jeune Franco-Ontarien car si l'étude à caractère historique du professeur Welch esquissait les grands moments de l'évolution de la société franco-ontarienne au cours d'une période des plus critiques de son histoire scolaire, celle de monsieur Parenteau nous mettait en présence de l'évolution démographique de cette même communauté. Cette première session débuta donc la série des présentations avec deux études qui, chacune à sa façon, posait deux questions: quel est l'avenir (en termes de nombres) de la communauté franco-ontarienne au sein de la mosaïque ontarienne et quel a été l'impact sur l'éducation franco-ontarienne des politiques scolaires qui marquèrent la période entre le Règlement 17 et les années 1960.

D. L.

PROFIL DU JEUNE FRANCO-ONTARIEN

Robert Parenteau, Statistique Canada

«Près d'un million de Canadiens français vivent hors du Québec, dont les deux tiers en Ontario et au Nouveau-Brunswick, seules provinces où ils sont assez nombreux et puissants pour avoir leurs écoles, leurs journaux et des services gouvernementaux en français» (*Actualité*, mars 1989). «Ils sont 425 000 en Ontario mais leur survie est loin d'être assurée» (*Actualité*, avril 1989).

La part des francophones dans la population canadienne diminue depuis la fin de la seconde guerre mondiale. Cette tendance résulte de la disparition de leur superfécondité au Québec et de la faible proportion qu'ils représentent dans l'immigration internationale. Les transferts linguistiques ont une plus faible incidence sur cette évolution. La part que représentent les francophones dans la population vivant à l'extérieur du Québec diminue également; de 1951 à 1986, la proportion est passée de 7 à 5 % dans la population de langue maternelle française.

En 1981, on avait dénombré près de 6,25 millions de francophones au Canada, représentant 25,7 % de la population totale. En 1986, les francophones ne représentent plus que 25,1 % de la population totale, malgré une augmentation de leur nombre de plus de 105 000 personnes.

La population totale de la province de l'Ontario était de 9 101 694 au recensement de 1986. De ce total, 424 720 ont déclaré avoir le français, langue unique, comme langue maternelle, soit 4,7 % de la population totale. Pour avoir une idée précise de la population de langue maternelle française, il faut ajouter ceux qui ont déclaré, comme langue maternelle, des choix multiples: LM-français et anglais (104 550), LM-français et anglais et autres (11 015), LM-français et autres (3 540). La somme de ces choix uniques et multiples donne 543 825 personnes ayant le français comme langue maternelle, soit 6 % de la population totale.

Avant d'analyser les données, il est essentiel de définir les concepts de langue maternelle, de langue parlée à la maison et de langue officielle:

Langue maternelle: première langue apprise dans l'enfance et encore comprise par le recensé au moment du recensement. Langue parlée à la maison: langue que le recensé parlait à la maison au moment du recensement. Si le recensé parlait plus d'une langue, il devait indiquer la langue qu'il utilisait le plus fréquemment. Langue officielle: indique si le recensé peut soutenir une conversation en anglais ou en français, les langues officielles du Canada.

En 1981, les Canadiens étaient invités à n'indiquer qu'une langue maternelle et qu'une langue parlée à la maison. En 1986, on pouvait déclarer plus d'une langue maternelle dans la mesure où on avait appris ces langues simultanément et qu'on les avait parlées aussi souvent l'une que l'autre dans son enfance. De la même façon, on pouvait indiquer plus d'une langue parlée à la maison si on les parlait toujours aussi fréquemment l'une que l'autre au foyer. Ce changement visait à mieux rendre compte de la réalité linguistique au Canada.

Pour faciliter la comparaison des résultats, les chiffres du recensement de 1986 ont été ajustés. Malgré ces ajustements, l'interprétation des variations observées entre 1981 et 1986 doit se faire avec précaution.

Qu'en est-il de la variation de la population de langue maternelle française en Ontario pour les périodes 1971, 1981 et 1986? Le tableau 1 nous présente les données pour ces trois (3) années de recensement. **(Voir Tableau 1)**

Les francophones perdent de l'importance dans la mosaïque ontarienne; leur proportion de la population totale de la province a diminué constamment au cours de cette période de 15 ans.

Que ce soit la population totale qui soit considérée ou seulement les jeunes de 4-18 ans, la proportion de la population de langue maternelle française en Ontario diminue durant la période 1971-1986. De plus en 1971, les jeunes de 4-18 ans représentaient 29,6 % de la population totale, comparativement à 24,1 % en 1981 et 21,2 % en 1986. Si on analyse la population en fonction de sa connaissance des langues officielles (c.-à-d. la capacité de soutenir une conversation en anglais ou en français, les langues officielles du pays), on voit qu'en 1986 plus de 1 113 000 personnes peuvent utiliser le français, soit 12,3 % de la population totale. Chez les 4-18 ans, la proportion de ceux qui peuvent s'exprimer en français est de 14,8 %, soit 282 530 jeunes. **(Voir Tableau 2)**

L'utilisation du français, comme langue officielle du pays, connaît donc une expansion, tant en chiffre absolu qu'en pourcentage. Le bilinguisme est un phénomène plus prononcé chez les enfants que parmi les adultes. Cette forte augmentation s'explique par l'expansion rapide des programmes d'immersion en français. À l'extérieur du Québec, le bilinguisme a toujours été beaucoup plus répandu chez les francophones que chez les anglophones: huit francophones sur dix peuvent parler anglais.

Tableau 1

Population totale, population de langue maternelle française, 1971, 1981 et 1986, province de l'Ontario

	1971	1981	1986
Population totale	7 703 105	8 625 107	9 101 694
Population de langue maternelle française	482 350	475 605	484 265
Pourcentage de la population de langue maternelle française	6,3 %	5,5 %	5,3 %

Tableau 2

Population totale, population des 4-18 ans, selon la connaissance du français comme langue officielle, 1971, 1981 et 1986, Ontario

	1971	1981	1986
Population	808 910	985 010	1 113 110
Pourcentage de la population totale	10,5 %	11,5 %	12,3 %
Population 4-18 ans	224 445	246 065	282 530
Pourcentage de la population totale des 4-18 ans	9,8 %	12 %	14,8 %

Une comparaison des données de 1981 et des données ajustées de 1986, pour le français comme langue parlée à la maison, montre que la proportion des Ontariens qui parlent le français à la maison a diminué de 0,1 % entre 1981 et 1986, pour atteindre 3,8 % en 1986. La proportion de la population de langue maternelle française qui parle le français à la maison est stable à 70 % pour les années 1981 et 1986. Les transferts linguistiques sont donc la cause d'une perte importante de l'utilisation du français comme langue parlée à la maison.

Comment peut-on assurer la survie du français en Ontario? Selon un article de Dominique Demers, «L'asphyxie des Franco-Ontariens» (*Actualité*, février 1989), «ce sont les Anglais qui vont sauver la langue française en Ontario». «C'est la course au bilinguisme chez les Anglais: dans les écoles publiques de Sudbury, un anglophone sur trois est en classe d'immersion.» «Dans les écoles françaises, les élèves sont plus anglicisés que jamais. Des familles où on parle français dans la cuisine, c'est rare.»

Une analyse de la scolarité des parents, de la structure et du revenu total de la famille permet d'avoir un meilleur aperçu du milieu de vie du jeune Franco-Ontarien. Les données suivantes portent sur les familles de recensement dans les ménages privés, avec la présence d'au moins un enfant de 4 à 18 ans et dont la langue maternelle de l'époux ou de l'épouse ou du parent de famille monoparentale est le français.

Pour la période 1971 à 1986, la proportion des familles monoparentales dans les familles franco-ontariennes croît de plus de 2,5 %, pour atteindre 12,6 % de l'ensemble des familles en 1986. Cette tendance est très semblable à celle de l'ensemble des familles de recensement pour la province de l'Ontario. Les familles monoparentales dont le parent seul est une femme représentent près de 80 % de l'ensemble de ces familles.

Jetons un coup d'oeil à la famille de recensement «normale» (époux-épouse), selon le plus haut niveau atteint de scolarité. En 1971, près de 50 % des épouses avaient atteint le niveau primaire ou moins alors que 35 % d'entre elles avaient complété de 9 à 13 années d'études. Les résultats du recensement de 1981 montrent une forte augmentation du plus haut niveau atteint de scolarité pour les épouses: 20 % seulement pour le niveau primaire ou moins, 47 % pour 9 à 13 années d'études et près de 20 % avec autres études non universitaires (comparativement à 7,2 % en 1971). La même tendance se poursuit en 1986: 10 % avec niveau primaire ou moins, 50 % avec 9 à 13 années et 22 % ayant complété d'autres études non universitaires. Plus de 1 600 femmes ont obtenu un grade, certificat ou diplôme, quelle que soit l'année considérée. Le nombre de femmes ayant complété des études universitaires et obtenu un grade universitaire a augmenté de plus de 700 % entre 1971 et 1981 (410 versus 3 535) et de 68 % entre 1981 et 1986 (3 535 versus 5 950).

Il est intéressant de comparer ces données de scolarité des «épouses» avec celles de l'époux ou du parent monoparental. Les tendances dénotées chez les épouses sont assez semblables chez les époux ou parents de familles monoparentales.

L'examen de la composition des familles époux-épouse, selon le plus haut niveau atteint de scolarité de l'époux ou du parent de familles monoparentales, et de l'épouse permet de mieux comprendre le rapprochement des individus. Pour ce faire, nous avons fait sélectionner certains niveaux de scolarité. **(Voir Tableau 3)**

Plus le niveau atteint de scolarité de l'époux augmente, plus le niveau atteint de scolarité de l'épouse s'élève. Ainsi, au recensement de 1971, 83 % des épouses ont un niveau primaire ou moins et 1 % des études universitaires, si l'époux a seulement le niveau primaire ou moins. Si l'époux a des études universitaires, avec grade universitaire, 34 % des épouses ont un niveau primaire ou moins et 34 % des études universitaires. En 1981, pour les époux ayant fait des études universitaires, avec grade universitaire, 46 % des épouses ont des études universitaires contre seulement 22 % avec primaire ou moins, plus 9-13 année. En 1986, les proportions sont respectivement de 50 % et 19 %. Un dernier élément qu'on peut considérer, basé sur les données disponibles, est le revenu des familles de recensement dans les ménages privés dans lesquels on retrouve au moins un (1) enfant de 4-18 ans et dont la langue maternelle de l'époux ou de l'épouse ou du parent de familles monoparentales est le français. Quelle que soit l'année de recensement considérée, nous pouvons voir que c'est dans la famille monoparentale dirigée par une femme où l'on retrouve la plus haute fréquence des bas revenus (moins de 9 999 $): 90 % en 1971, 50 % en 1981 et 42 % en 1986. Pour les mêmes années, les pourcentages respectifs pour les familles monoparentales dirigées par un homme sont respectivement de 76 %, 18 % et 13 % alors que pour les familles époux-épouse, les pourcentages sont 45 %, 7 % et 4 %. La situation des familles monoparentales dirigées par une femme est de loin inférieure aux autres types de familles de recensement.

Conclusion

La représentation des francophones dans l'ensemble linguistique canadien diminue; on dénote une tendance semblable, mais plus prononcée, au niveau de la province de l'Ontario. Chez les jeunes de 4-18 ans, la diminution de leur effectif entre 1971 et 1986 est de près de 50 %. Si les jeunes ne peuvent prendre la relève, qui va assurer la survie de la francophonie dans la province de l'Ontario?

La course au bilinguisme chez les anglophones, par l'entremise des classes d'immersion, pourrait renverser la tendance: les classes d'immersion sont de plus en plus populaires. Avec la mise en oeuvre de la Loi 8 assurant des services en français à la population francophone de l'Ontario, les anglophones désireux d'assurer l'avenir de leurs enfants vont diriger en plus grand nombre leurs jeunes vers les classes d'immersion. Le français ne sera plus vu seulement comme une langue pour «l'élite, pour la culture», mais bien comme un actif dans la poursuite d'une carrière.

Tableau 3

Composition des familles, selon le plus haut niveau atteint de scolarité de l'époux et de l'épouse, 1971, 1981 et 1986, province de l'Ontario

Époux ou parent de familles monoparentales	SCOLARITÉ DE L'ÉPOUSE					
	1971		1981		1986	
	Primaire ou moins	Total (1) : universitaires + 9-13	Primaire ou moins	Total (1) : universitaires + 9-13	Primaire ou moins	Total (1) : universitaires + 9-13
primaire ou moins	83 %	1 %	75 %	2 %	72 %	3 %
9-13 année	75 %	3 %	67 %	5 %	62 %	6 %
Grade, certificat ou diplôme	73 %	4 %	69 %	5 %	62 %	7 %
Autres études non universitaires	62 %	5 %	51 %	9 %	46 %	10 %
Universitaires, sans autres études non universitaires	60 %	13 %	42 %	21 %	36 %	24 %
Universitaires, avec autres études non universitaires	57 %	18 %	35 %	22 %	33 %	29 %
Universitaires, avec grade universitaire	34 %	34 %	22 %	46 %	19 %	50 %

(1) Inclus : Universitaires, sans autres études non universitaires
: universitaires, avec autres études non universitaires
: universitaires, avec grade universitaire

Une comparaison semblable, pour les deux (2) niveaux supérieurs de revenu (40 000 $ à 49 999 $ et 50 000 $ et plus) démontre les mêmes tendances.

	1971	1981	1986
familles époux-épouse	0,7 %	19,7 %	52,7 %
familles monoparentales-masculin	0 %	9,7 %	22,9 %
familles monoparentales-féminin	0 %	1,3 %	6,2 %

LE JEUNE FRANCO-ONTARIEN ET L'ÉDUCATION DE LANGUE FRANÇAISE ENTRE 1927 ET 1966

David Welch, Université York

Une des périodes les moins connues dans l'histoire de l'éducation franco-ontarienne, demeure l'époque qui suit le Règlement XVII et qui précède les grands changements des années 1960.

Le but de cette présentation, qui s'insère dans une recherche beaucoup plus large sur l'éducation franco-ontarienne (Welch, 1988), est double. D'abord nous tenterons de saisir comment les transformations socio-économiques de l'époque et leurs effets sur la population franco-ontarienne ont pu influencer les attitudes de l'État éducatif et de l'Église franco-ontarienne vis-à-vis l'éducation en général et l'éducation franco-ontarienne en particulier. Ensuite nous essayerons de démontrer comment ces changements socio-économiques en interaction avec les attitudes de l'État et de l'Église ont amené différentes réponses de la part des Franco-Ontariens eux-mêmes vis-à-vis une éducation en langue française.

1. Les suites du Règlement XVII

Avec la non-application du Règlement XVII en 1927 (la loi ayant été retirée officiellement en 1944), le gouvernement provincial, face à une population franco-ontarienne relativement unie a été obligé dans les faits de reconnaître non seulement les limites de son propre pouvoir mais le droit d'existence de la communauté franco-ontarienne. Le français comme sujet d'enseignement était maintenant autorisé avec la permission du ministre de l'Éducation. Cette permission n'incluait pas l'enseignement des autres sujets en français.

Le gouvernement nomma des inspecteurs franco-ontariens pour superviser les écoles élémentaires, publiques et séparées. Ces nouveaux agents du ministère de l'Éducation, tout en étant Franco-Ontariens, «parlaient» maintenant pour l'État. Ils avaient en partie comme rôle de définir les formes acceptables de l'éducation. Dès lors, l'État a gardé une présence plus discrète, cherchant par des moyens plus souples d'intégrer les élèves franco-ontariens dans le système scolaire de la province.

2. Le contexte socio-économique

Les années vingt qui ont été témoins de changements importants dans le domaine de l'agriculture ont nécessité un plus grand investissement, amenant une consolidation des terres (Grimard et Vallières, 1986). Avec l'arrivée de l'électricité, du téléphone et de meilleures routes, l'isolement traditionnel des Franco-Ontariens, centré autour du clocher, commença à se transformer.

L'expansion industrielle en Ontario durant les années 20 a touché les Franco-Ontariens. Déjà en 1926, il existait quatorze moulins de pâtes et papiers dans le Nord (Schull, 1979: 263). Par contre la Crise des années trente a eu un effet terrible sur la condition économique des Franco-Ontariens. Dans le Nord, sauf pour l'or, le prix des métaux est tombé. La production

de bois de sciage est tombée de 70 % et les emplois de 50 %, pendant que les usines de pâtes et papiers fermaient leurs portes (Schull, 1979).

La deuxième guerre mondiale a complètement transformé le visage économique de l'Ontario. Avec une expansion industrielle rapide, l'Ontario a complété sa transformation vers le capitalisme industriel, devenant de plus en plus intégré dans une économie nord-américaine.

Ces changements économiques ont eu un impact réel sur les Franco-Ontariens. En 1941, plus de 80 % des Franco-Ontariens vivaient dans l'Est et le Nord ontariens et seulement 8 % dans le Sud. À peu près 70 000 vivaient dans les centres urbains d'Ottawa, Sudbury, Timmins et Cornwall. En quelques décennies, la situation s'est complètement transformée. Des 30,4 % de Franco-Ontariens encore sur des terres en 1931, seulement 11,8 % y demeuraient encore en 1951. Le 8 % de la population franco-ontarienne dans le Sud en 1941 est passé à 20 % en 1971 (Vallières, 1980: 207, 214). Il s'agissait alors d'un déplacement massif de la population franco-ontarienne de la campagne vers les villes régionales et d'une migration du Nord vers les villes industrielles du Sud. De plus, des milliers de Québécois et d'Acadiens s'installaient dans les centres manufacturiers du Sud et dans certaines villes minières du Nord. En 1971, en plus de 330 000 Franco-Ontariens natifs de la province, il y avait 108 000 Canadiens français nés au Québec, 17 500 nés au Nouveau-Brunswick, 11 000 nés ailleurs au Canada et 15 500 nés à l'extérieur du Canada (Vallières, 1980).

Tous ces changements économiques et démographiques ont eu un impact important sur les rapports sociaux des Franco-Ontariens. Antérieurement la société franco-ontarienne était marquée par des formes socio-économiques uniques à elle, mi-capitaliste, mi-survivance. La société franco-ontarienne, objet d'un processus historique général de dépopulation rurale, était en train de perdre une partie importante de sa vie culturelle parallèlement à son adaptation à la vie urbaine.

3. L'État et l'Église et leurs attitudes vis-à-vis l'éducation franco-ontarienne

Durant cette période nous avons pu voir des changements importants dans les structures et le développement du système d'éducation en Ontario. La Deuxième Guerre mondiale a clairement démontré que si la province devait rencontrer les exigences toujours grandissantes d'une économie industrielle en pleine expansion, d'importantes réformes s'avéraient nécessaires. Même dans les domaines où la main-d'oeuvre franco-ontarienne se trouvait traditionnellement concentrée, comme l'industrie du bois, les mines et l'agriculture, la mécanisation exigeait de nouvelles connaissances et de nouvelles spécialisations (Radforth, 1982).

Cela semble peut-être paradoxal mais pendant que le gouvernement s'est mis à réformer le système scolaire en Ontario, il intervenait moins en éducation franco-ontarienne, sauf par l'entremise de ses inspecteurs d'écoles. En 1941, le gouvernement a accepté les recommandations de Robert Gauthier, directeur de

l'enseignement du français en Ontario, de créer des cours par correspondance pour les jeunes Franco-Ontariens malades ou en milieux isolés, de mettre sur pied des jardins d'enfants et des cours de musique dans les écoles (Minister of Education, 1940-1945). Si le gouvernement ne s'est pas opposé à la création de nouvelles écoles bilingues, il a fait bien peu pour les aider dans leurs batailles continuelles avec les conseils scolaires séparés anglophones qui résistaient souvent à leur établissement, surtout dans le Sud de la province.

Dans les années quarante, le gouvernement a augmenté les octrois aux écoles séparées tout en refusant l'expansion des écoles séparées jusqu'à la fin de la treizième année et la mise sur pied d'écoles secondaires de langue française. Plutôt il a augmenté le nombre d'écoles secondaires où on enseignait le «special» ou «advanced French» (Benoit, 1945).

Les améliorations dans l'éducation française sont venues davantage des initiatives officieuses des communautés locales (parents et professeurs) que d'une vraie politique de la part du gouvernement.

Confrontée à une situation où des milliers de Franco-Ontariens émigraient vers les centres urbains, l'Église a été obligée de transformer sa vision traditionnelle de la communauté franco-ontarienne, c'est-à-dire une communauté essentiellement rurale et concentrée dans des régions ou villages majoritairement franco-ontariens. L'Église s'est trouvée obligée d'accepter de partager son pouvoir historique avec d'autres forces dans la communauté, notamment avec le grand nombre d'institutions civiles car de plus en plus les Franco-Ontariens cherchaient à vivre des vies plus pluralistes, avec moins de dirigisme de la part de l'Église.

Loyale à sa mission historique, l'Église a accepté avec réserve l'ingérence de l'État éducatif dans les questions scolaires au niveau secondaire. Par contre, réalisant de plus en plus la nécessité d'une formation secondaire, pendant les années 50 et le début des années 60, avec l'aide des parents, l'Église a fondé 33 nouvelles écoles secondaires contre 12 fondées entre 1914 et 1950 (Commission, 1966). Pour des raisons financières et idéologiques, les religieux continuaient à concentrer leurs efforts sur les arts et les sciences laissant l'éducation technique aux écoles anglaises. À mesure que les parents et les élèves franco-ontariens recherchaient davantage une éducation secondaire, la capacité de l'Église de diriger et de gérer l'éducation secondaire franco-ontarienne se trouvait contestée par le mandat plus large et des ressources plus grandes de l'État.

4. Les Franco-Ontariens et leurs réponses

4.1 Les dirigeants en éducation

Pendant une courte période après la fin du Règlement XVII, la direction franco-ontarienne en éducation française, en la personne de A.J., Bénéteau, premier directeur (1927-1937), a cherché avant tout l'apprentissage de l'anglais par les élèves, tout en améliorant la formation des instituteurs et institutrices (Minister of Education, 1933-1937). Ce désir d'apprendre l'anglais découlait non seulement des directives du Département

de l'Éducation mais aussi de la croyance que l'école allait être le seul endroit où les enfants pourraient apprendre l'anglais car la famille et la vie communautaire se déroulaient presque exclusivement en français. Par contre, avec une urbanisation de plus en plus présente, au début des années quarante, il est devenu clair pour le deuxième directeur de l'enseignement du français, Robert Gauthier, qu'avec un milieu communautaire où la langue anglaise dominait, il était essentiel que les élèves soient en mesure de bien apprendre le français à l'école. Pour lui, c'était l'apprentissage du français qui était menacé et non pas l'apprentissage de la langue anglaise comme cela était avancé par le gouvernement provincial (Minister of Education, 1933-1945). Robert Gauthier croyait qu'avec une bonne base en français, les élèves auraient beaucoup moins de difficultés à apprendre les autres matières (Minister of Education, 1938:27).

Après la Deuxième Guerre mondiale, l'élite franco-ontarienne se préoccupa davantage de l'éducation secondaire. Le résultat fut la fondation de 33 nouvelles écoles secondaires privées en étroite collaboration avec l'Église franco-ontarienne et diverses congrégations religieuses (Commission, 1966). Nous pouvons voir ainsi une évolution dans les priorités du leadership franco-ontarien en matière d'éducation reflétant une préoccupation reliée aux changements économiques et démographiques en train de s'opérer dans la communauté.

4.2 Les enseignants

En 1929, seulement 27 % des enseignants avaient des certificats de 1re ou 2e classe. Les autres avaient soit des permissions spéciales ou bien des certificats de 3e classe émis par des écoles modèles. Par contre en 1940, 93 % des enseignants avaient des certificats de 1re et 2e classe, indice d'un progrès considérable en peu de temps (Minister of Education, 1933-1945). Pendant la guerre, le nombre a baissé considérablement car beaucoup de femmes choisissaient maintenant de travailler dans les industries de guerre ou à la fonction publique à Ottawa plutôt que de travailler comme enseignante à de petits salaires (Benoit; 1945:172). Plusieurs conseils scolaires à la campagne payaient à peine un salaire de 300 $ par année pendant les années trente, et l'augmentait jusqu'à 800 $ en 1944 ce qui était encore plus bas qu'un salaire équivalent dans les manufactures (Minister of Education, 1944: 36; Benoit, 1945: 172). La diminution des certificats de 1re et 2e classe a continué (86,7 % en 1948 et 81,3 % en 1956) jusqu'à la fin des années 1950 et c'est alors que les salaires ont commencé à augmenter (96,8 % en 1964). Vers la fin des années 1950 les salaires étaient liés de plus en plus aux qualifications (diplômes et degrés), ce qui encouragea ainsi plus d'enseignants à compléter leurs études.

4.3 Les parents

À mesure que les familles quittaient les petits villages ou la campagne, les parents étaient confrontés à la dure réalité qu'une langue et une culture, qu'ils avaient souvent tenues pour acquises, se trouvaient

de plus en plus menacées par la langue et la culture de la majorité anglophone.

Les parents ont réalisé assez vite que le peu de formation scolaire qu'ils avaient eux-mêmes reçu ne suffisait plus une fois rendus en ville et que les connaissances transmises de père en fils ou de mère en fille demeuraient limitées s'ils voulaient que leurs enfants possèdent les outils nécessaires pour survivre dans un monde de plus en plus complexe et exigeant en terme de scolarité. Installés en ville, les parents se trouvaient devant beaucoup plus de possibilités en matière d'éducation par rapport à la campagne où les choix demeuraient relativement limités, à cause de la situation économique difficile et le manque de services éducatifs. Contrairement à ce qu'ils avaient généralement fait les parents ne choisissaient pas automatiquement une éducation en langue française pour leurs enfants. Loin de l'isolement qu'ils avaient souvent connu et moins soumis à la pression de l'élite et de l'Église, une éducation en langue française pour leurs enfants devenait maintenant un choix parmi d'autres.

5. Les élèves franco-ontariens

5.1 Avant les années 1930

Pour comprendre le jeune Franco-Ontarien des époques précédentes, il est nécessaire de le situer non seulement dans le contexte économique, mais dans celui de sa région, de sa communauté et de sa famille. Pendant que les plus jeunes aidaient à maintenir la base agricole de la famille, les garçons travaillaient avec le père dans les chantiers ou les scieries locales pendant que les filles continuaient à travailler la terre avec les autres membres de la famille tout en gardant les enfants plus jeunes. De cette façon, tous les membres de la famille formaient une unité familiale cohérente et les enfants faisaient partie intégrante de cette unité (Gaffield, 1982:74). Dans les centres urbains, comme Ottawa, Cornwall, Toronto et Welland où un grand nombre de Canadiens français travaillaient dans les scieries ou les usines de textile, la situation était semblable. Ainsi, que ce soit à la campagne ou en ville, l'école prenait souvent une place secondaire dans la vie des jeunes Franco-Ontariens, et ce pour des raisons purement économiques.

Il ne faut pas oublier non plus que les réactions des parents et des jeunes n'étaient pas homogènes. Si les facteurs économiques en plus des conséquences du Règlement XVII jouaient un rôle important, les familles «responded differently to regional and local opportunities. Given the same general environmental factors and community characteristics, some parents sent their children to school and others did not» (Gaffield, 1982:91). Également, les jeunes eux-mêmes n'étaient pas des acteurs passifs dans tout ce processus, mais à partir de leur vécu et des choix de leurs parents, ils prenaient leurs propres décisions face à leur participation dans le système éducatif.

5.2 Les changements dans la communauté franco-ontarienne et la fréquentation scolaire des jeunes.

Entre 1931 et 1941, malgré la Crise, la population de l'Ontario a augmenté de 10 %, pendant que, dans la même période, la

population d'origine canadienne-française augmentait de 25 % (Hope, 1950:427). En 1932, seulement 4 % des élèves franco-ontariens étaient en 8e année comparativement avec une moyenne de 8 % pour la province (Minister of Education, 1932). Seulement 2 300 étudiants franco-ontariens étaient inscrits à l'école secondaire à travers la province. Le travail des jeunes demeurait souvent essentiel pour les familles, ce qui a sûrement amené un bon nombre d'enfants à quitter prématurément l'école.

La Deuxième Guerre mondiale n'a pas seulement affecté la formation des enseignants. Grâce aux meilleurs salaires et au peu de chômage, les jeunes étaient souvent tentés de laisser leurs études pour aller travailler dans les manufactures, les mines et à la fonction publique. Plusieurs laissaient l'école aussitôt que la loi le leur permettait (Minister of Education, 1942:34). **(Voir le tableau 1)**

Les déplacements démographiques ont eu de sérieuses conséquences sur la fréquentation des écoles de langue française. Entre 1941 et 1942, le nombre d'étudiants franco-ontariens dans les écoles bilingues est tombé de 50 296 à 43 986. Cette chute rapide était engendrée en partie par la migration de familles franco-ontariennes «from mining and other centres to wartime industrial places where French-speaking classes were not yet organized» (Minister of Education, 1942:32).

On peut remarquer que l'augmentation la plus importante du nombre de jeunes Franco-Ontariens au niveau secondaire avant les années 1960, se trouve dans les années 1950. Ceci était sans doute un reflet d'une part d'un plus grand intérêt de la part des parents pour une éducation secondaire pour leurs enfants et d'autre part de la fondation de nouvelles écoles privées de langue française. En regardant le tableau, on remarque que les écoles secondaires privées qui ont recruté beaucoup d'étudiants pendant les années 1950 les ont perdus aussi rapidement à partir de 1963. Cette chute libre après 1963 a continué jusqu'à la fondation des écoles secondaires publiques de langue française. Dans les années 1960, la fermeture des écoles secondaires privées fut à l'avantage des écoles secondaires bilingues qui offraient certains cours en français (français, histoire, latin et géographie) et beaucoup plus d'options sur le plan académique (Commission, 1966).

5.3 Les formes d'apprentissage

Dans les écoles élémentaires, selon la loi de l'éducation seulement le français (dictée, composition et grammaire) devait être enseigné en français. En réalité dépendant des régions, des enseignants et des conseils scolaires, on trouvait généralement plus de sujets enseignés en français. Avant la 5e ou 6e, le français prédominait comme langue d'enseignement et, à partir de 1944, c'était la seule langue utilisée en 1re année. L'anglais enseigné un peu à partir de la 2e année devenait vraiment une langue d'instruction à partir de la 4e année, et ce surtout pour des sujets comme l'arithmétique, les sciences naturelles et sociales et l'anglais (Benoit, 1945:164). En 7e année, les deux langues avaient place égale mais, en 8e année, l'anglais l'emportait sur le français. Ce changement rapide était dû à la nécessité pour les étudiants francophones d'écrire leur «High School Entrance Exams» en anglais avant de pouvoir continuer à l'école

Tableau 1

Nombre d'étudiants franco-ontariens dans les écoles secondaires

Année	«Special French»	%	Écoles privées	%	9e et 10e	%	Total
1940	1 102	44 %	inclus en 9e & 10e année				
1942	1 187	47 %	"		2 500		3 687
1943	1 169	46,7 %	"		2 500		3 669
1944	1 418	44,3 %	"		3 200		4 618
1945	1 602		?		?		?
1946	1 645		?		?		?
1947	1 603	32,8 %	1 661	33,9 %	1 629	33,3 %	4 893
1948	2 189	42 %	1 571	30,2 %	1 447	27,8 %	5 207
1949	2 370	43,3 %	1 653	30,2 %	1 454	26,5 %	5 477
1950	2 475	41,4 %	1 903	31,8 %	1 601	26,8 %	5 979
1951	2 684	40,9 %	1 996	30,4 %	1 889	28,8 %	6 569
1952	2 820	41,1 %	2 122	31 %	1 923	28 %	6 865
1953	3 000	40 %	2 340	31,2 %	2 157	28,8 %	7 497
1954	?		?		?		?
1955	3 326	36,8 %	3 528	39,1 %	2 181	24,2 %	9 035
1956	3 391	32,7 %	3 771	36,3 %	3 215	31 %	10 377
1957	3 756		?		3 516		?
1958	4 073		?		4 027		?
1959	4 737		?		4 457		?
1960	4 830		?		5 161		?
1961	5 120		?		5 822		?
1962	5 602		?		6 018		?
1963	6 097	36,8 %	4 704	28,2 %	5 773	35 %	16 574
1964	7 005	41,2 %	4 089	24 %	5 905	34,8 %	16 999
1965	7 985	46,3 %	3 655	21,2 %	5 612	32,5 %	17 252
1966	8 739	49 %	3 372	18,8 %	5 747	32,2 %	17 858
1967	9 680	54,3 %	3 042	17 %	5 121	28,7 %	17 843

secondaire. (Il semble que ces examens ont continué jusqu'à la fin des années 1940.) Ceux qui continuaient à l'école secondaire avaient trois choix selon les régions de la province. Dans certains cas, ils pouvaient continuer en français dans la 5e forme (9e et 10e années). Ces deux années supplémentaires, rattachées directement à l'école élémentaire séparée, étaient «destinées, en définitive, à alimenter les écoles modèles» (Benoit, 1945:160). D'autres jeunes continuaient après la 8e année directement à l'école secondaire de langue anglaise. Dans l'Est et le Nord certaines écoles secondaires de langue anglaise (21 en 1944) permettaient aux étudiants franco-ontariens d'étudier le «Special French». C'était en partie dans ces écoles dites bilingues qu'on recrutait les futurs étudiants pour l'École Normale de l'Université d'Ottawa (Benoit, 1945:161). Finalement une minorité, (encore dans l'Est et le Nord quand la famille en avait les moyens) pouvait continuer la majorité de leurs cours en français jusqu'à la fin de la 12e année dans des écoles secondaires privées (12 en 1944) gérées par des congrégations de religieux et de religieuses. En regardant le tableau, nous pouvons constater que la majorité des élèves, sauf dans les années 1950, étudiaient dans des écoles secondaires «bilingues». Par contre, il ne faut pas oublier que la vaste majorité des jeunes laissaient l'école avant le niveau secondaire ou après la 5e forme dans les écoles séparées bilingues.

6. Conclusion

Dans cette présentation, nous avons jeté un regard sur les jeunes étudiants franco-ontariens à l'époque suivant le Règlement XVII et précédant les grands changements des années 1960. Nous avons non seulement cherché à connaître leur réalité mais aussi à la situer dans le contexte socio-économique et culturel de l'époque. De cette façon, leur vécu devient quelque chose de dynamique et non pas une série de faits ou de statistiques pris hors contexte. Nous avons aussi tenté de démontrer que la réalité des jeunes étudiants de cette époque venait en partie de leurs propres choix mais aussi des décisions prises par leurs parents, leurs enseignants et les orientations données par la direction franco-ontarienne. Nous croyons qu'il est essentiel de poursuivre l'étude de cette période dans l'histoire de l'éducation franco-ontarienne, car elle demeure une sorte de pont entre la société traditionnelle franco-ontarienne et la société contemporaine.

Références

Benoit, Frère. (1945). *Un siècle d'enseignement français en Ontario.* Mémoire de MA. Montréal: Université de Montréal.

Commission d'étude de l'Association des écoles secondaires privées franco-ontariennes (1966). *Les écoles secondaires privées franco-ontariennes.* Ottawa: AESPFO.

Gaffield, Chad. (1982). «Schooling, the economy, and rural society in nineteenth-century Ontario.» In Joy Parr (Ed.), *Childhood and Family in Canadian History,* p. 69-92. Toronto: McClelland & Stewart.

Grimard, Jacques et Vallières, Gaétan (1986). *Travailleurs et gens d'affaires canadiens-français en Ontario.* Montréal: Éditions Études Vivantes.

Hope, J.A. (1950). *Report of the Royal Commission On Education In Ontario.* Toronto: King's Printer.

Minister of Education (1933-1967). *Reports of the Minister of Education.* Toronto: Department of Education.

Radforth, Ian (1982). *Woodworkers and the mechanization of the pulpwood logging industry of northern Ontario, 1950-1970.* Canadian Historical Association - Historical Papers 1982, 71-102.

Schull, J. (1978). *Ontario Since 1867.* Toronto: McClelland & Stewart.

Vallières, Gaétan (1980). *L'Ontario français par les documents.* Montréal: Éditions Études Vivantes.

Welch, David (1988). *The Social Construction of Franco-Ontarian Interests towards French Language Schooling, 19th century to the 1980s.* Thèse de Ph.D., Toronto: Université de Toronto.

COMMENTAIRES

Une étude statistique de l'évolution de la population franco-ontarienne peut certainement éclairer les stratégies qui doivent être mises en place pour parer au fléau de l'assimilation qui menace constamment ses membres. Il ressort clairement de l'exposé de monsieur Parenteau qu'en Ontario le nombre de jeunes Franco-Ontariens diminue de façon inquiétante. Ceci est corroboré par les analyses du démographe Charles Castonguay qui a pu constater que, de 1971 à 1986, les jeunes Franco-Ontariens de 9 à 14 ans sont passés de 130 435 à 80 455, soit une décroissance qui se situe aux environs de 38 %. Une diminution aussi forte chez les enfants de cette tranche d'âge n'est pas sans soulever de sérieuses questions relatives à la survie même de la communauté franco-ontarienne. Chose étonnante, monsieur Parenteau répond à cette interrogation en faisant référence à un article paru dans la revue Actualité, *signé Dominique Demers, où il est dit que «ce sont les Anglais qui vont sauver la langue française en Ontario». Il est vrai que de plus en plus d'anglophones étudient le français dans des programmes d'immersion. En Ontario, leur nombre dépasse celui des francophones inscrits dans des écoles françaises. Mais, compte tenu que l'objectif principal de l'immersion (amplement vérifié par la recherche) n'est pas relié à la préservation de la culture francophone mais bien à des préoccupations économiques d'ordre très pragmatique, n'est-il pas illusoire de croire que les anglophones sauveront la francophonie ontarienne? La mise en application pleine et généreuse de la nouvelle loi 8, par contre, exercera un impact certain sur l'avenir de la langue française en Ontario.*

L'analyse historique présentée par le professeur Welch permit de mieux connaître une période de l'histoire de l'éducation franco-ontarienne extrêmement critique, soit celle qui s'étendit de la proclamation du Règlement 17 aux années soixante. Cette analyse, tout en soulignant les contraintes légales et autres qui imposaient aux Franco-Ontariens une éducation incomplète et tronquée, fit ressortir le dynamisme de la communauté franco-ontarienne qui n'a jamais cessé de s'exprimer par voie de pressions et de réclamations constantes et

bien orchestrées jusqu'à ce que le gouvernement ontarien amende la loi de l'éducation avec les lois 140 et 141 qui conféraient aux écoles françaises secondaires et à l'enseignement en français un statut légal. Ces deux présentations se rejoignent en ce sens que la première pose le problème de la diminution des effectifs et son impact sur la survie de la communauté franco-ontarienne et que la deuxième nous rappelle que la mise en place de solutions appropriées demeurent la responsabilité pleine et entière de cette même communauté.

D. L.

LE FRANÇAIS DU JEUNE FRANCO-ONTARIEN

RÉSUMÉ

Même si les deux communications de cette séance portaient sur la question de la qualité du français des jeunes Franco-Ontariens, les objectifs poursuivis par les deux chercheurs se sont avérés très différents tant par la clientèle étudiée que par la méthodologie adoptée.

Sous le titre: ***Recherches sur le français parlé et son maintien chez les adolescents franco-ontariens,*** *le professeur Mougeon a traité de la question de la compétence en français des anglo-dominants inscrits dans les écoles franco-ontariennes. Le professeur Cazabon, par ailleurs, a préféré approfondir, sous le titre:* ***Les caractéristiques de la langue du Franco-Ontarien,*** *les aspects dynamiques de l'acquisition et du maintien du français dans ses composantes psychosociales.*

Pour le professeur Cazabon, la qualité de la langue des Franco-Ontariens ne peut être dissociée du statut de cette même langue dans l'institution où évolue le jeune Franco-Ontarien et dans la société ontarienne.

Par le truchement d'une méthodologie fort astucieuse qui permit de recueillir des entrées de journal personnel tenu pendant un mois et portant sur le vécu linguistique d'un groupe d'étudiants franco-ontariens du postsecondaire, monsieur Cazabon a tenté, avec succès, il faut le dire, de tracer une sorte de matrice culturelle qui reflétait la loyauté, les affiliations et les habitudes linguistiques qui constituent les sources profondes de la qualité de la langue.

L'analyse des entrées de journal, dont monsieur Cazabon donne beaucoup d'exemples au cours de son exposé, le conduit à la conclusion évidente que c'est la norme sociale (lois et institutions) qui justifie la pertinence de la langue chez les individus.

L'exposé de monsieur Mougeon suit une tout autre approche, soit celle d'une analyse descriptive et comparative du niveau de compétence grammaticale, lexicale et stylistique d'enfants (franco-ontariens d'origine) venant de foyers où l'on ne parle pas le français et qui sont inscrits dans des écoles secondaires de langue française. L'objectif premier de l'auteur est de savoir, semble-t-il, jusqu'à quel point le fait de ne pas utiliser le français au foyer constitue une condition déterminante de la maîtrise grammaticale et lexicale acquise durant la scolarisation.

Quatre éléments linguistiques de base sont retenus comme indicateurs de compétence grammaticale et lexicale: (a) l'emploi du pronom réfléchi, (b) les formes verbales distinctives de la 3e personne du pluriel, (c) l'emploi statif du verbe avoir et (d) la préposition locative «à».

L'étude révéla que le niveau de compétence en français des élèves issus de foyers non francophones laissait beaucoup à désirer. Le professeur Mougeon voudrait que les parents qui ne transmettent pas leur langue maternelle à leurs enfants au foyer sachent que le transfert de cette responsabilité à l'école de langue française produit des résultats nettement inférieurs à la norme

pour ce qui est du français parlé. Il ajoute un commentaire dont on semble perdre de vue le sens en certains endroits de la province à l'effet que ce manque de compétence en français de leurs enfants risque d'affecter négativement l'apprentissage du français par les élèves des foyers francophones.

D. L.

SCOLARISATION EN FRANÇAIS SANS MAINTIEN DE CETTE LANGUE AU FOYER: IMPACT SUR LA COMPÉTENCE EN FRANÇAIS PARLÉ*

Raymond Mougeon, Centre de recherches en éducation franco-ontarienne, Institut d'études pédagogiques de l'Ontario

La plupart des données discutées dans la présente étude proviennent d'un projet de recherche subventionné par le Conseil de recherche en sciences humaines du Canada. Nous tenons à exprimer notre reconnaissance à cet organisme. Nous voudrions également remercier Françoise Mougeon pour les commentaires critiques qu'elle nous a fournis par rapport à la première version de cet article.

Diverses considérations que je rappellerai dans mes conclusions m'ont amené à aborder une question cruciale en contexte franco-ontarien: dans quelle mesure les écoles de langue française réussissent-elles à franciser les enfants des foyers où l'on ne parle pas le français? La pertinence de cette question découle du fait que nombre de Franco-Ontariens habitent dans des localités où la langue anglaise domine et où l'école de langue française ne peut compter sur le soutien du milieu pour la transmission du français à ses élèves.

Le but de la présente étude est d'examiner plusieurs aspects de la compétence grammaticale, lexicale et stylistique des enfants des foyers où l'on ne parle pas français et qui sont inscrits dans les écoles de langue française, afin d'apporter des éléments de réponse à la question que nous venons de formuler.

1. Méthodologie

Notre recherche est axée sur trois questions principales; (a) Les élèves des foyers non francophones atteignent-ils une maîtrise des aspects fondamentaux de la grammaire et du lexique du français comparable à celle qu'atteignent les élèves des foyers francophones? (b) Y a-t-il des aspects du français de base qui ne peuvent être complètement maîtrisés sans que soient remplies les trois conditions suivantes: une instruction entièrement en français, un foyer francophone et un milieu majoritairement francophone; (c) Le fait que les enfants des foyers non francophones limitent leur emploi du français au contexte scolaire entraîne-t-il chez ces élèves une perte de la connaissance du français communautaire?

Pour répondre à la première de ces trois questions, notre recherche a consisté en une analyse comparative de données enregistrées au magnétophone auprès de 117 adolescents inscrits en neuvième et douzième années dans des écoles où les

élèves reçoivent toute leur instruction en français. Cet échantillon inclut quatre types de sujets: (i) des adolescents élevés dans des foyers où l'on ne parle pas ou rarement le français, et qui résident dans des localités à majorité anglophone: Cornwall, North Bay et Pembroke, pour fin de comparaison, trois groupes d'élèves qui emploient le français au foyer et hors du foyer, mais dans des proportions variables; (ii) des élèves qui emploient toujours le français à la maison et qui, par surcroît, habitent Hawkesbury, localité à 85 % francophone; (iii) des élèves qui résident aussi à Cornwall, North Bay et Pembroke mais vivent dans des foyers où ils communiquent toujours ou souvent en français; (iv) des élèves de ces trois mêmes localités, mais qui, au foyer, emploient le français et l'anglais dans des proportions à peu près égales. Dans les pages qui suivent, nous désignerons comme suit ces quatre groupes d'élèves: i) élèves de foyers non francophones, ii) élèves de Hawkesbury, iii) élèves de foyers francophones et iv) élèves de foyers bilingues. Ces trois derniers groupes serviront de critères pour juger la compétence en français des élèves des foyers non francophones mais aussi à évaluer l'impact de l'école, du foyer et du milieu sur l'apprentissage et la maîtrise d'une langue (minoritaire).

Dans le but de répondre aux questions énoncées ci-dessus, nous avons choisi d'étudier, d'une part, des éléments grammaticaux et lexicaux maîtrisés assez tôt par les apprenants du français langue maternelle (éléments linguistiques de base) et, d'autre part, des aspects typiques du français canadien parlé familier (français communautaire).

2. Résultats

a) Les éléments grammaticaux

Les recherches sur l'acquisition du français langue maternelle révèlent que les jeunes enfants passent par une étape où ils omettent les *pronoms réfléchis* et produisent des phrases du genre **je souviens pas**. Toutefois, dans les milieux francophones unilingues, ils arrivent vers l'âge de six ans à une maîtrise parfaite de l'emploi de cette forme verbale.

Qu'en est-il des sujets de notre étude? Ceux de Hawkesbury ne diffèrent pas des enfants d'un milieu francophone unilingue puisqu'ils n'omettent jamais les pronoms réfléchis. Les élèves des foyers francophones sont proches des élèves de Hawkesbury; leur taux d'omission est de 5 %. Quant aux élèves des foyers non francophones, leur taux d'omission de 17 % est inquiétant. Des contraintes temporelles m'ont empêché d'analyser les données recueillies, à ce sujet, auprès d'adolescents provenant de foyers bilingues.

Venons-en à la maîtrise des formes distinctes de <u>la troisième personne du pluriel du présent de l'indicatif</u>. Normalement, cette personne est phonétiquement identique à la forme du singulier, mais certains verbes font exception: **il comprend, ils comprennent; il veut, ils veulent** (cf. Beniak et Mougeon, 1989, et Mougeon et Beniak à paraître pour plus de détails). Or, l'emploi de ces formes est maîtrisé assez tôt par des jeunes apprenants du français langue maternelle; mes deux enfants, par exemple, l'ont maîtrisé vers l'âge de huit ans. Les élèves de Hawkesbury n'ont aucune difficulté

avec cet aspect de la grammaire, et il en est de même pour les élèves des foyers francophones; ces deux groupes utilisent la forme singulière dans environ 1 % et 2 % des cas, respectivement. Par contre, les élèves des foyers bilingues et ceux des foyers non francophones remplacent les pluriels irréguliers par des singuliers (v.g. **eux autres ils comprend pas**); pour les exemples vous avez recours à trois conventions: 1) (v.g.) p. 76; 2) parenthèses et guillemets, p. 76 et passim, et 3) parenthèses sans guillemets, p. 78; il faudrait sans doute standardiser dans 14 % et 19 % des emplois, respectivement, comme les très jeunes francophones qui commencent à apprendre leur langue maternelle (Grégoire, 1947).

b) Les éléments lexicaux

En français, pour exprimer un état, on a recours à deux verbes: être (**«je suis malade»**) et avoir (**«j'ai mal»**). Les locutions verbales où figure un emploi statif du verbe **avoir** sont fréquentes, même si cet emploi est moins naturel, et ne crée pas de problèmes majeurs aux jeunes apprenants du français langue maternelle; par exemple, mes deux enfants connaissaient ces formes avant d'entrer à l'école.

Les données recueillies portent sur la maîtrise de la locution **«avoir peur»**. Seuls les élèves des foyers non francophones malmènent cette expression: leur pourcentage d'erreur est de 48 %, alors qu'il est de zéro pour les trois autres groupes. Ils remplacent **avoir** par **être** et emploient **peur** sans article (**«je suis peur»**), sans doute une interférence de l'anglais.

Considérons maintenant l'emploi de la préposition **à**, pour exprimer la localisation, devant les mots **radio, télévision,** les noms de stations de radio, de canal de télévision, etc. (**«j'ai entendu ça à CJBC; je l'ai vu à la télévision»**) (cf. Mougeon et Beniak, à paraître). Cet emploi ne crée pas de problème aux apprenants du français langue maternelle si ce n'est une tendance évanescente des tout jeunes enfants à employer **dans** devant les mots radio et télévision: le petit enfant croit sans doute qu'il y a quelqu'un dans le poste de radio ou de télévision.

Dans ce contexte, les élèves de Hawkesbury emploient exclusivement **à**, usage conforme au français québécois contemporain[1]. Les élèves des foyers non francophones se démarquent nettement: dans 88 % de cas, ils emploient **sur**, usage à nouveau attribuable à l'interférence de l'anglais qui utilise la préposition **«on»** dans le même contexte. Cependant, les enfants de foyers bilingues ne font guère mieux (82 %) et ceux des foyers francophones tombent dans ce piège linguistique dans 26 % des cas.

c) Le français communautaire

L'emploi de la préposition **à** pour exprimer la possession, (**«le char à mon cousin»**) est un trait typique du français canadien familier parlé mais aussi du français populaire de France, la langue standard emploie **de** (cf. Mougeon et Beniak, à paraître, pour des détails historiques sur la rivalité entre ces deux variantes).

Les échantillons recueillis auprès des élèves de foyers non francophones ne contiennent aucun exemple de l'usage de **à** dans ce contexte; dans les trois autres groupes, par contre, sa fréquence s'établit à 25 % environ. Dans une autre étude (Mougeon et Beniak, à paraître) nous avons trouvé des résultats similaires concernant l'emploi de **su(r)** au lieu de **chez: (j'ai passé la fin de semaine su(r) mes cousins)**; fréquent chez les francophones, cet usage ne se retrouve pas dans le parler des élèves des foyers non francophones, même si leur français a d'autres traits du français familier, comme le révèle le cas suivant.

En français (canadien) familier, comme en anglais, on peut utiliser être au passé composé pour exprimer un déplacement (**«j'ai été à Montréal»**).

Les élèves des foyers non francophones emploient parfois cette forme, mais moins fréquemment que les élèves des deux autres groupes d'élèves: 53 % de l'ensemble chez les premiers, de 71 % à 83 % chez deux des trois autres groupes. (Ici encore, l'analyse des échantillons de Hawkesbury n'a pu être complétée à temps pour cette rencontre.)

3. Discussion

Le tableau qui suit synthétise nos résultats. Dans les trois premières colonnes, le signe + signifie que le français est utilisé dans le milieu en question et le signe -, qu'il l'est rarement. Dans les colonnes suivantes, le signe + signifie que l'aspect du français dont il est question est maîtrisé et le signe -, qu'il ne l'est pas.

Soulignons aussi que ce tableau incorpore les observations recueillies auprès d'un nouveau groupe de sujets: des élèves anglophones qui ont appris le français par le truchement d'un programme d'immersion. Comme ce sont les mêmes comportements qui ont été observés chez eux, et par les mêmes procédés, il convient de comparer ces nouvelles données, qui constituent la dernière ligne du tableau, à celles présentées dans les pages précédentes. **(Voir Tableau 1)**

Notre recherche a fourni des éléments de réponse à la première des trois questions formulées au début de cette communication. En effet, les résultats des élèves des foyers non francophones (avant-dernière ligne du tableau) démontrent l'existence de difficultés relatives à tous les aspects du français de base que nous avons examinés: là où le français est en position minoritaire, l'enseignement en français n'assure pas une maîtrise native de la langue parlée chez les élèves parvenus au secondaire: pour en arriver là, il faut le concours du foyer francophone. À noter aussi que le français parlé des élèves des foyers francophones résidant en milieu majoritairement anglophone (deuxième ligne du tableau) diffère de celui des élèves de la communauté franco-ontarienne majoritaire de Hawkesbury (première ligne du tableau) sur deux points: l'emploi de **à** avec les termes reliés aux médias de langue parlée et celui des pronoms réfléchis.

Tableau 1

Résumé de l'effet des paramètres, école, foyer et communauté sur la maîtrise du français

Usage du français			pron.	formes	avoir	à	à	avoir
école	foyer	communauté	réfl.	3 pl	statif	locat.	poss.	été
+	+	+	+	+	+	+		NA
							+	
+	+	-	-	+	+	-		+
+	+/-	-	NA	-	+	-	-	-
+	-	-	-	-	-	-	-	-
+/-	-	-	-	-	-	?	?	-

NA = non analysé

? = étude non réalisée

En réponse à la deuxième question formulée plus tôt, on peut affirmer que la maîtrise de certains aspects du français exige un milieu majoritairement francophone, même pour les élèves qui par ailleurs parlent le français à la maison. L'emploi de **sur** à la place de **à**, que nous avons attribué à l'interférence de l'anglais, est peut-être dû au fait que les jeunes Franco-Ontariens, même s'ils sont élevés dans un foyer francophone, consomment surtout les médias parlés de langue anglaise. La contamination pourrait aussi expliquer cet usage: là où les francophones sont minoritaires, les enfants de foyer francophone ont de nombreux camarades qui proviennent de foyers bilingues ou non francophones et dans le parler desquels **sur** est massivement implanté.

Il nous semble que l'on ne devrait pas s'alarmer outre mesure de ce genre d'innovations linguistiques. Elles sont la conséquence inévitable du contact linguistique en situation de bilinguisme sociétal avançé et sont sans doute en passe de devenir les traits typiques d'une nouvelle norme linguistique. Nos résultats nous amènent à penser que seule une pratique régulière de la langue (impossible dans un milieu majoritairement non francophone) assure l'automatisation complète de l'emploi du pronom réfléchi, usage rendu plus difficile par l'absence de verbes pronominaux non réfléchis dans cette langue anglaise que les élèves des foyers francophones connaissent tous bien. Quoi qu'il en soit, le fait qu'il semble possible d'identifier des éléments du français de base dont la maîtrise complète est assurée par la scolarisation en français et l'emploi du français au foyer, et d'autres qui exigent le concours additionnel d'un milieu francophone, nous semble constituer une perspective de recherche qu'il faudrait continuer à explorer. Par exemple, on pourrait étendre cette recherche à des aspects moins fondamentaux du français afin de vérifier si la combinaison des facteurs famille francophone, école francophone et milieu francophone, est une condition indispensable de leur maîtrise[2]. De même, il nous semble important de poursuivre l'exploration de l'impact de ces trois facteurs sur la maîtrise de l'écrit.

Examinons brièvement la troisième ligne du tableau 1, c'est-à-dire les résultats des élèves des foyers bilingues. Ces élèves maîtrisent mal les éléments de base que nous avons examinés, hormis l'emploi statif de avoir: en milieu majoritairement anglophone, l'emploi exclusif ou fréquent du français au foyer est donc une condition nécessaire à la maîtrise du français de base.

La réponse à notre troisième question, c'est que les élèves des foyers non francophones tendent effectivement à parler un français standardisé qui se distancie du français canadien vernaculaire. Est-ce là un signe que ces élèves n'appartiennent plus au noyau de la communauté franco-ontarienne ou tout au moins s'en éloignent considérablement? Dans la mesure où se répand dans les écoles de langue française une nouvelle pédagogie du français qui part de la prémisse, entre autres, que la compétence à communiquer implique aussi la maîtrise des registres soutenus et familiers, les résultats de ces élèves relatifs à la connaissance du français canadien informel devraient sans doute retenir l'attention des enseignants de français.

Nous avons avancé ailleurs l'idée que le français des élèves des foyers non francophones s'apparentait à celui des apprenants du français langue seconde. Si l'on compare leur français avec celui des élèves anglophones inscrits initialement dans un programme d'immersion française «longue» (dernière ligne du tableau), on voit que l'idée d'un rapprochement entre ces deux groupes d'élèves n'est pas dénuée de sens. En effet, on constate que les élèves d'immersion éprouvent en général les mêmes difficultés que les élèves franco-ontariens des foyers non francophones. Toutefois, si l'on raffine la comparaison, on s'apercevra qu'au delà de cette similitude générale, il demeure des différences importantes entre les deux groupes d'élèves. En fait, chaque fois que l'on a effectué une comparaison systématique entre le français des élèves d'immersion et celui des élèves franco-ontariens (Beniak, 1984; Canale, Mougeon et Beniak, 1978; Harley, 1979) on a trouvé que les élèves d'immersion avaient une moins bonne maîtrise de tous les aspects du français examinés que les élèves franco-ontariens des foyers non francophones (encore une fois, qu'il s'agisse d'éléments linguistiques de base ou de traits typiques du français familier). Ces résultats n'ont rien d'étonnant: les élèves d'immersion ont reçu moins d'enseignement en français et ont été moins exposés au français familier parlé par des locuteurs dont c'est la langue maternelle que les élèves franco-ontariens des foyers non francophones. Dans les programmes d'immersion «longue», les anglophones ne reçoivent un enseignement entièrement en français que durant les trois premières années de leur scolarité, après quoi il n'occupe que 50 % du temps. Par ailleurs, le seul modèle de français «natif» auquel les élèves d'immersion sont exposés est le français plus ou moins surveillé de leur enseignant(e). En effet, dans ces classes, pour la quasi-totalité des élèves le français est langue seconde; de plus, elles sont généralement situées dans des écoles de langue anglaise où on enseigne en anglais aux autres élèves et où le personnel de soutien n'est pas francophone. Par contraste, dans les écoles de langue française, les élèves provenant de foyers non francophones sont exposés au français parlé de leurs camarades des foyers francophones et à celui de l'ensemble du personnel de l'école.

Signalons enfin que les résultats de notre étude rappellent ceux de la recherche sociolinguistique sur les langues minoritaires; elle a montré que les membres d'une minorité linguistique qui, tels les élèves des foyers non francophones, font de la langue minoritaire un usage très restreint, la parlent sous une forme très différente de celle adoptée par les membres de la même minorité qui en font un usage maximal. En effet, dans le parler des premiers, on peut observer des signes incontestables de simplification morphologique (Dorian, 1891, King, 1985), d'interférence de la langue majoritaire (Giacalone-Ramat, 1979) et de réduction stylistique (tendance à ne maîriser qu'un seul registre de la langue minoritaire, cf. Gal, 1984). Nous devons préciser que, pour ce qui est de ce dernier point, les résultats peuvent aller dans deux directions opposées: méconnaissance des traits de la variété «standard» de la langue (Gal, 1984) ou méconnaissance des traits de sa variété informelle (notre recherche et celles des sociolinguistes qui ont entrepris la description du gallois (v.g. Thomas, 1987),

différence due au fait que normalement, les jeunes qui font un emploi restreint de la langue minoritaire en réduisent l'usage à des échanges sporadiques avec les membres de leur entourage immédiat, en particulier au foyer. Par constraste, dans les communautés minoritaires qui bénéficient de la scolarisation dans leur langue, «faire un emploi restreint de la langue» signifie ne l'employer qu'en contexte scolaire.

Au Canada, Landry et Allard ont entrepris des recherches sociopsychologiques sur les facteurs qui contribuent à l'acquisition du bilinguisme additif (apprentissage de la langue majoritaire qui ne se fait pas aux dépens de celui de la langue minoritaire) parmi les minorités francophones des provinces de l'Atlantique (voir, entre autres, Landry et Allard, 1989). Par une méthodologie différente de la nôtre (ils demandent à leurs sujets d'auto-évaluer leur compétence linguistique), ils arrivent aux mêmes conclusions que nous: «...l'école est un facteur essentiel pour l'acquisition du bilinguisme additif. Cependant, elle ne peut à elle seule compenser pour le manque de vitalité linguistique au plan sociologique ou pour le bas niveau de contacts linguistiques dans le milieu familial ou le milieu social» (Landry et Allard, 1989, p. 21; ma traduction du texte original en anglais).

4. Conclusion

Les parents franco-ontariens qui ont décidé de ne pas parler français au foyer mais envoient leurs enfants à l'école de langue française, s'attendant à ce qu'elle les francise, doivent être informés du fait que ce transfert de responsabilité produit des résultats nettement inférieurs à la norme pour ce qui est de la compétence en français parlé au niveau du secondaire. Par ailleurs, comme la faiblesse de leurs enfants en français risque d'affecter négativement l'apprentissage de cette langue par les élèves des foyers francophones (pour ne rien dire de l'apprentissage des autres matières), on se doit également d'encourager fortement ces parents à reconsidérer leur décision. Préconiser que les écoles de langue française ferment leurs portes aux élèves des foyers non francophones contreviendrait à certaines dispositions de la constitution nationale. Nous pensons toutefois que, lorsque ces écoles sont situées dans des localités majoritairement anglophones, elles devraient exiger des parents qu'ils parlent français à leurs enfants et se réserver le droit de rediriger vers les écoles de langue anglaise les élèves dont le français demeure inconstestablement, même après plusieurs années de scolarité, une langue seconde.

Depuis quinze ans, grâce aux mesures gouvernementales qui ont accru la disponibilité des services en français en Ontario, cette langue a fait une incursion significative dans les domaines officiels et publics de la société ontarienne. Pour plus d'un parent franco-ontarien, il importe donc encore plus qu'auparavant que les écoles enseignent bien le français à leurs enfants afin qu'ils puissent obtenir de l'emploi dans ces nouvelles institutions francophones. Dans le préambule de la loi qui assure la prestation de services en langue française par le gouvernement de l'Ontario (loi 8), on reconnaît le statut de langue officielle accordé au français dans le domaine de

l'éducation et on affirme que «l'Assemblée législative reconnaît l'apport du patrimoine culturel de la population francophone et désire le sauvegarder pour les générations à venir». Il est indéniable que la sauvegarde du français en Ontario va dépendre des nouvelles générations. Il importe donc que les écoles de langue française conjuguent pleinement leurs efforts à ceux des parents qui luttent pour le maintien du français. On peut espérer qu'émergera ainsi une solide relève qui augmentera les chances de survie de la minorité francophone de l'Ontario.

Références

Beniak, É. (1984). *Aspects of the acquisition of the French verb system by young speakers of English and French in Quebec and Ontario*. Québec: Centre de recherche international sur le bilinguisme.

Canale, M., Mougeon, R. & Beniak, É. (1978). «Acquisition of some grammatical elements of English and French by monolingual and bilingual Canadian students.» *La Revue canadienne des langues vivantes*, 34, 505-524.

Desjarlais, L., Cyr, H., Brûlé, G. & Gauthier, V. (1980). *L'élève parlant peu ou pas français dans les écoles de langue française*. Toronto: Ministère de l'Éducation de l'Ontario.

Dorian, N. (1981). *Language death: the life and death cycle of a Scottish Gaelic dialect*. Philadelphie: University of Pennsylvania Press.

Gal, S. (1984). «Phonological style in bilingualism: the interaction of structure and use.» In D. Schiffrin (éd.), *Meaning, form, and use in context: linguistic applications*. Washington: Georgetown University Press.

Giacalone-Ramat, A. (1979). «Language function and language change in minority languages.» *Journal of Italian Linguistics*, 4, 141-162.

Harley, B. (1979). «French gender "rules" in the speech of English-dominant, French-dominant, and monolingual French speaking children.» *Working Papers on Bilingualism*, 19, 129-156.

King, R. (1985). «Linguistic variation and language contact: a study of the French spoken in four Newfoundland communities.» In H.J. Warkentyne (éd.), *Papers from the 5th international conference on methods in dialectology*. Victoria (C.B.): Department of linguistics, University of Victoria.

Mougeon, R., Bélanger, M., Heller, M. & Canale, M. (1984). «Programmes dans les écoles de langue française pour les élèves qui parlent peu ou pas français en dehors du milieu scolaire.» Mougeon, R. & Beniak, É. (sous presse). *The linguistic effects of language contact and restriction: the case of French in Ontario*. Oxford: Oxford University Press.

[1] Sur ce point, le français québécois diffère du français de France qui, devant les noms de stations de radio ou de télévision, utilise la préposition "sur" (cf. Mougeon et Beniak, à paraître, pour plus de détails sur ces usages).

[2] On remarquera que nous avons qualifié le milieu de majoritairement francophone. Ceci est dû à deux raisons: i) il n'y a pas de milieux entièrement francophones (communautés francophones unilingues) en Ontario et ii) il n'est pas exclu que dans un tel milieu, le facteur emploi du français au foyer ne soit plus une condition nécessaire pour la maîtrise des éléments de base du français, voire même des aspects plus subtils de cette langue (cf. l'apparente facilité avec laquelle les enfants d'immigrants acquièrent le français dans les communautés francophones unilingues même s'ils parlent la langue de leurs parents à la maison).

LA LANGUE DU JEUNE FRANCO-ONTARIEN : DU SYMPTÔME À LA CAUSE

Benoît Cazabon, IEPO

Produire un texte est beaucoup plus contraignant que de le présenter oralement. À preuve, considérez que je croyais comme vous tous, jusqu'à la veille de ma présentation, que j'allais vous entretenir des caractéristiques de la langue écrite du Franco-Ontarien tel qu'indiqué dans le programme.

Pourquoi ce revirement? Je le fondais sur ce qui n'était jusque-là qu'un prétexte vaniteux mais on m'en donnait, dès mon entrée dans la Faculté d'éducation, une raison valable. C'est nul autre que monsieur Desjarlais qui, d'une question trop pertinente, a réveillé chez moi la véritable raison de mon refus à discourir davantage sur la qualité de la langue des jeunes Franco-Ontariens. Il me disait en gros: «Vous faites des études depuis 1975 sur la langue des Franco-Ontariens si nous devions faire le point, à votre avis, que savons-nous de plus sur le jeune Franco-Ontarien dans votre domaine?» Comment auriez-vous interprété cette phrase, si vous aviez été à ma place? Voilà, il n'en fallait pas plus pour me convaincre. Je dissimulai mon orgueil blessé et je fis appel à la raison pour justifier mon changement de sujet.

En guise de mise au point

Mon prétexte premier était le suivant. Je me trouve en terrain connu à l'Université d'Ottawa. Il y a deux possibilités. Ou bien l'auditoire connaît mes travaux et, dans ce cas, je vais les ennuyer. Ou bien ils ne m'ont pas lu et ils me donnent une preuve suffisante qu'ils ne sont pas intéressés. Mais précisons.

En 1976, le Centre de recherches en civilisation canadienne-française (CRCCF) tenait un colloque-bilan sur la recherche franco-ontarienne. J'y avais présenté les résultats[1] de mes recherches sur ce que je croyais être la qualité de la langue écrite des jeunes Franco-Ontariens.

En 1978, j'ai présidé au premier colloque de l'Institut franco-ontarien portant sur la qualité du français[2] où se retrouvaient plusieurs des personnes ici présentes. Depuis, la liste des études s'est allongée considérablement. Nous travaillons présentement à une bibliographie des travaux en linguistique franco-ontarienne qui comprend près d'un millier de titres. Les études se multiplient à un rythme exponentiel. Monsieur Desjarlais a bien raison de nous inviter à prévoir la classification, l'analyse, le traitement inférentiel et l'évaluation de ce savoir. Ce sera l'objet d'une autre allocution.

Enfin, l'an passé au Colloque de l'ACFAS je me suis expliqué sur mon refus[3] à parler de la

qualité du français écrit des jeunes Franco-Ontariens. Traiter de la qualité de la langue nous ramène au problème du statut social de la langue française dans l'institution où évolue le jeune Franco-Ontarien et dans la société ontarienne où nous nous trouvons tous.[4]

Dans ce qui suit nous traiterons justement de l'exaspération, de l'humiliation et de la frustration des jeunes Franco-Ontariens. Je me permets de le faire parce qu'ils m'en ont livré un témoignage touchant et éclairant. Nous avons tout avantage à tirer profit de leur conviction profonde.

Ce qu'écrivent les jeunes Franco-Ontariens

Ce n'est pas nécessairement par les travaux universitaires que l'on se rend le mieux compte des intentions, des motivations, des intérêts profonds de nos étudiants. En 1986, dans le cadre d'un cours d'introduction à la linguistique, j'ai tenté une expérience.

Ces quatorze années d'expérience m'avaient montré combien la matière linguistique était rébarbative à nos jeunes universitaires. L'abstraction conceptuelle et l'argumentation inférant des hypothèses à partir des théories à propos de leur vécu leur étaient impossibles. J'ai demandé aux étudiants de tenir un journal personnel pendant environ trente journées. Ils devaient se demander à qui ils s'étaient adressés dans la journée, dans quelle langue, et s'ils avaient été frappés par quelque chose de spécial. L'intention était de les sensibiliser à leur vécu linguistique et d'en tirer profit par objectivation ultérieure en liant un événement à un problème d'organisation linguistique, de structuration sociolinguistique ou d'acquisition du langage.

Nous faisons abstraction ici de la méthodologie préconisée en classe pendant que s'élaborait le journal ou des stratégies d'objectivation utilisées pour construire le sens de ces narrations. Nous avons approfondi la méthodologie que nous avons utilisée nous-mêmes pour étudier ces textes dans un autre article.[5] Nous avons procédé à une analyse des concepts qui se rapportent aux facteurs émanant du contact culturel.

Pour les besoins de notre présentation, nous avons retenu huit dimensions auxquelles nous avons rattaché les anecdotes lues dans le journal. Nous éclaircirons plus loin ce que nous entendons par anecdote.

Les dimensions retenues sont les suivantes:

- le territoire: physique et psychologique;

- le facteur temps: le temps durée, subjective ou objective, les moments d'intimité ou de formalité;

- le but du contact: volontaire ou imposé, permanent ou temporaire, instrumental ou affectif;

- le type d'engagement: collaboration ou compétition, exploiteur ou exploité, observateur ou observé;

- l'intimité des participants: supérieure ou inférieure, individuation ou non;

- le rapport de pouvoir et statut officiel: égal ou inégal;

- l'équilibre démographique: réel et perçu, habituel ou ponctuel, majoritaire ou minoritaire;

- les traits différentiateurs perceptibles: scolarité, richesse, lieu de résidence, traits caractériels (bruyants), etc.

Il y aurait beaucoup à dire sur la pertinence et l'efficacité d'une telle grille de lecture.[6] Nous sommes partis de l'hypothèse que les jugements de valeurs sont fondés sur l'expérience et que celle-ci est interprétée à partir de l'enculturation des individus.[7] Donc, si nous pouvions reconstituer une expérience de vie et retrouver l'hypothèse que l'auteur formule à propos de dimensions comme celles qu'on retrouve dans la liste ci-dessus et s'il émettait ensuite un jugement à l'égard de la situation, des actants, et de lui-même, nous aurions retracé une forme de matrice culturelle.

Voilà en gros ce qu'est une anecdote. Il s'agit 1° d'une phrase ou d'un texte affirmant un événement, suivie 2° d'une mise en question ou d'une interprétation et 3° se terminant par une prise de position ou une évaluation. Les trois moments peuvent se retrouver dans une seule et unique phrase. Nous avons retracé dans les quarante-deux (42) copies remises mille deux cents soixante (1 260) affirmations que nous avons analysées. Pour les besoins de notre présentation, nous les classifions selon trois grandes catégories: le fonctionnement de la langue, la vision de l'anglais, et la vision du français. Dans ces trois regroupements, nous chercherons à savoir si l'auteur est en contradiction ou en harmonie avec un concept, une situation de vie ou un groupe linguistique. Se dégage-t-il un portrait commun vis-à-vis la loyauté, les affiliations, ou les habitudes linguistiques?

Donnons un exemple

«Ma soeur a commencé à sortir avec un Anglais. On parle tous en anglais dans la maison depuis ce temps (affirmation). Je me demande pourquoi on fait cela (mise en doute). Ma mère dit qui faut bien être poli vis-à-vis X (évaluation).»

On peut se demander lequel des deux l'emporte dans l'esprit de l'auteur. La mise en doute qui est motivée par le journal (la réflexion)? ou l'appréciation de la mère (loyauté à un vécu sensible et intime)? Selon les tendances qui se confirmeront, on pourra parler d'assimilation ou de vitalité ethnoculturelle.

Voyons quelques fiches se rapportant au fonctionnement de la langue.

«Pourquoi le Canada ne peut pas être vraiment bilingue? Nous sommes tous humains avec des valeurs, sentiments, etc. [...] Je crois que la «chicane» existe dans toutes les différences. Nos différences sociales.»

Il importe de souligner que l'anecdote est syncopée. On passe directement à la mise en question. On peut imaginer des milliers d'histoires qui justifient la mise en question et l'évaluation. Cette anecdote est porteuse d'ambiguïté, donc riche de sens. Dire que la chicane existe partout où il y a des différences, est-ce une généralisation pour ne pas avoir à affronter le conflit? ou est-ce une prise de conscience qui permet de déboucher sur un vécu? et lequel?

Beaucoup de ces phrases, relancées par le professeur lors de l'objectivation, sont retombées dans les limbes de l'indifférence. On est en droit de se demander si la mise en question émane de la personne ou si elle reflète une idée reçue.

Voyons quatre autres anecdotes se rapportant au fonctionnement des langues.

«Avant de me préparer pour sortir ce soir, j'écoutais de la musique anglaise. [...] Je n'écoute et regarde presque jamais la télévision française. Je trouve ça assez plate. En plus, ils traduisent toute.»

«Je me suis rendu compte que j'avais l'habitude de parler anglais à des étrangers. Je ne sais pas si je fais cela pour pratiquer. À Hull, après deux questions je me suis rendu compte que c'était français au Québec.»

«J'ai travaillé à la garderie francophone pour la première fois. Il me semblait qu'il fallait que je fasse attention à mon français.»

«Pour moi, je n'hésite pas à dire que je suis française mais je ne crois pas qu'une langue est meilleure que l'autre. C'est-à-dire que je ne suis pas d'accord qu'une culture devrait se défendre contre l'autre pour essayer, comme ils disent, de préserver leur identité.»

La première citation évoque clairement ce qu'on appelle la pertinence sociale d'une langue. Ici, la musique anglaise est un rituel qui prépare à une soirée en anglais. La télévision française n'est que de la traduction. En trois lignes, cette anecdote résume l'opposition dramatique entre le français et l'anglais. La seconde évoque aussi, à sa façon, la prise de conscience d'une règle sociale. L'hypothèse (je me demande si je fais cela pour pratiquer) est fausse. C'est la normalité sociale qui installe la pertinence de la langue. Il faut des lois et des institutions pour qu'une langue paraisse normale aux yeux de ceux qui l'utilisent. C'est justement ce que montre le troisième exemple. Parler français demande un effort, c'est nouveau. Et on peut aller plus loin comme le fait la quatrième histoire. Accepter le français, c'est accepter un combat, une résistance et le conflit. Remarquez comment on réussit à présenter deux messages contradictoires. On se dit français. Mais ceux qui choisissent la défense de la langue, ce sont des «comme ils disent», «leur identité» c'est-à-dire des gens de l'autre groupe. De participant, on devient observateur.

En guise de conclusion à ces quelques réflexions sur le fonctionnement de la langue, nous vous proposons une anecdote tronquée faute d'espace. Derrière la naïveté, le tragique ne vous échappera pas. «Je suis content d'écrire un journal. Les fautes d'orthographe comptent pas. Je suis extrêmement mauvais en orthographe et grammaire. Pourtant j'ai réussi à passer mes cours, même la 13e sans examen final. Bizzard (sic) comme on peut aller loin sans savoir rien!»

En ce qui concerne le rapport avec la personne anglaise, il faut souligner qu'il est peu fréquent dans nos fiches. Les références sont plus souvent indirectes que directes. Nous retenons deux exemples.

«À la bibliothèque, il y a plus de livres sur le folklore en anglais qu'en français. C'est

comme dans mon cours d'Éducation. Mon manuel de classe est anglais. Est-ce que cela fait du sens? Pas d'après-moi.»

«Ce soir on était ensemble des francophones et un anglophone. Mes amis refusaient de parler anglais. Moi je me sentais porté à parler en anglais pour éviter les conflits ainsi que pour la politesse. Je dois admettre que je me sentais visé par les autres francophones et j'étais mal à l'aise de parler en anglais.»

Dans le premier exemple, la mise en question semble plus rhétorique que réelle. La contradiction est du côté des adultes que nous sommes. Le jugement est tourné contre nous. Et nous pourrions nous payer le luxe de décrire leurs fautes après un tel exposé?

Dans le second cas, ce qui retient l'attention c'est le déchirement dans la loyauté. Il est impossible d'être accepté par les deux groupes quand les francophones refusent de parler anglais. Ce faisant, ils brisent une loi sociolinguistique qui permet ordinairement la conciliation. Plus loin dans le journal, l'auteur s'étonne que le passage linguistique se fasse toujours à sens unique et, avant la fin de son journal, il en mesure tout l'impact. Nous n'avons que quelques fiches montrant un conflit ouvert. «On a insulté mon amie aujourd'hui: You have an excuse, you're French.» Mais devant la discrimination on courbe l'échine. Comme à peu près tout le monde aujourd'hui devant le propos hargneux de l'APEC.

Enfin, considérons l'énergie qui se dégage des francophones. Ici nous pourrions écrire un roman passionnant et pathétique comme s'il était écrit d'une seule main. On y retrouve quarante-deux voix différentes à l'unisson. Elles crient un même combat, montrant les mêmes contradictions, souffrant des mêmes infériorités et quelquefois se nourrissant des mêmes espoirs. Mais laissons-les parler.

«Je trouve les Français niaiseux. C'est la façon dont ils parlent, prononciation, geste, et à quelque moment qu'est-ce qu'ils disent. [...] Je me demande s'il y a d'autres raisons pourquoi les Français parlent l'anglais.»

On voit à l'oeuvre le double effet de l'assimilation. On porte un jugement sur le groupe parce qu'il est assimilé et on s'assimile parce qu'on trouve le groupe inférieur. C'est un cercle infernal. L'infériorité se manifeste aussi par rapport à d'autres groupes comme l'indique la prochaine citation.

«La fin de semaine dernière, je suis allé au Québec pour une rencontre de famille. Il faut dire que je me sentais mal à l'aise de parler ma langue française. On dirait qu'ils font exprès. Ils parlent vite. Ils utilisent une langue parfaite. Pis je sais jamais de quoi ils parlent.»

Il y aurait toutes sortes d'interventions pédagogiques à prévoir en partant de ces seuls commentaires pour que le jeune Franco-Ontarien se réapproprie sa langue et sa culture. En fait, il faudrait partir de la dernière phrase. Pourquoi ne sait-il pas de quoi parle le Québécois? Parce qu'il est culturellement débranché. Est-il normal que nous en sachions si peu de la vie québécoise qu'il soit devenu impossible de se

comprendre? À certains égards, oui. Mais on pourrait reprocher à plusieurs paliers de gouvernement de pratiquer l'isolationisme culturel. Mais il ne faut pas aller si loin pour vivre l'isolationisme. Il existe au niveau des classes sociales.

«Les jeunes qui quittent le village pour aller à l'université subissent une transformation. Quand je retourne dans mon village je joue le jeu des gars pas instruits, comme avant. Je veux continuer à m'associer avec ce genre de personnes. À l'université je suis seul. Pour être ensemble, il faudrait parler anglais. Je ne me sens pas à l'aise. Je veux vivre une vie paisible dans un petit village.»

Ce texte résume tout ce qu'on voudra dire sur les critères d'entrée à l'université telle qu'elle existe. L'écart est trop grand entre les deux mondes. Comme beaucoup d'autres qui n'ont même pas pris la peine d'y aller, ce jeune homme nous dit que son choix est fait. Nos études ne font que confirmer son état d'âme. L'université est anglicisante et le monde social français, pour plusieurs, les prépare mal à s'y rendre. Nous sommes devant un cas de double marginalisation: refus de l'anglicisation et difficulté de mobilité sociale se conjuguent pour diminuer une jeunesse qui fait des choix contre la modernité. Mais en est-elle responsable?

Sur un ton plus léger, prenons congé de ces anecdotes avec celle-ci.

«C'est dur et fatigant d'être toujours minoritaire. Je ne pensais jamais qu'un cours de linguistique pouvait te mélanger sur la langue, le langage. Ce journal me fait peur. J'ai peur d'apprendre à me connaître.»

On retrouve plusieurs réflexions sur l'exercice du journal lui-même. Certaines ne seraient pas à répéter en public, mais en général, on y retrouve de l'humour, soupape de sécurité pour absorber le choc de la confession que l'on y fait presque à son corps défendant.

Sur une note plus générale, nous remarquons dans la plupart des textes une plus grande souplesse stylistique qu'il nous est permis généralement de voir dans les dissertations. En effet, ces dernières ne sont-elles pas devenues des pièces de virtuosité en plagiat plutôt que de réelles productions personnelles et authentiques?

L'expérience de lecture, en ce sens, a été tout aussi thérapeutique pour le professeur. Nous leur sommes reconnaissants de la confiance qu'ils ont mise en nous. Cette incursion dans un vécu intimiste mérite d'être faite avec pudeur et respect. Nous nous sommes permis de partager avec le grand public ces commentaires en nous appuyant sur une croyance que nous tenons de Pierre Routier:

«Quelle ne serait sa surprise (dans notre cas, n'importe quel étudiant) d'apprendre que ces sentiments, ces affects qu'il ose à peine émettre, démontrer, expliquer sont partagés par l'ensemble de la collectivité et que son expression n'est que le reflet de cet ensemble, que cet ensemble s'exprime par lui[8].»

Une autre conviction que nous tenons de Gilles Bibeau nous incitait aussi à le faire:

«Lorsque l'éducation bilingue ou la pratique du bilinguisme réussit, l'assimilation réussit; lorsqu'elle échoue,

c'est l'autonomie politique des minorités qui grandit».

C'est surtout de cela dont il est question dans les journaux-étudiants. L'intervention pédagogique est impossible sans l'intervention sociopolitique. Autrement dit, pourquoi parler de la qualité de la langue si on n'a pas les moyens de corriger la situation?

Références

1. Cazabon, Benoît (1977). «Le test BGC-75 et les résultats obtenus à l'École des Sciences de l'éducation.» *Le Bulletin du CRCCF*, 14, 23-28.

2. Cazabon, Benoît (réd.) (1978). *Langue maternelle, langue première de communication?* Actes de colloque n° 1, Sudbury : Institut franco-ontarien, 135 pages.

3. Cazabon, Benoît (1988). «La culture de l'évaluation et les tests d'admission aux universités canadiennes.» *Mesure et évaluation en éducation, vol. 11, n° 2*, ADMÉE, 43-58.

4. Cazabon, Benoît (1988). «La culture de l'évaluation et les tests d'admission aux universités canadiennes.» *Mesure et évaluation en éducation, vol. 11, n° 2*, ADMÉE, 54-55.

5. Cazabon, Benoît (1989). *L'interculturel et le respect des différences*. Université d'Ottawa : Conférence ACLA.

6. Bouchner, Stephen (Éd.) (1982). *Cultures in contact : Studies in Cross-cultural Contact*. New York : Pergamon Press, 203 pages.

7. Herskovits, Melville J. (1972). *Cultural Relativism, Perspectives in Cultural Pluralism*. New York : Random House, 293 pages.

8. Routier, Pierre (1984). *Étude des motivations et résistances de la population francophone du Nord de l'Ontario face à CBON, Radio-Canada*. Sainte-Foy : Jean Routier Consultation, 11.

9. Bibeau, Gilles (1982). *L'éducation bilingue en Amérique du Nord*. Colloque «Langue et société». Montréal : Guérin, 211.

COMMENTAIRES

Bien que présentées au cours de la même session, ces deux études ne sont pas comparables puisque l'une se situe au niveau de la perception par les Franco-Ontariens de la pertinence de la langue française, alors que l'autre analyse l'influence du foyer où on ne parle pas français sur l'acquisition de la maîtrise en français. Ces différences ne diminuent en aucune façon leur importance relativement à l'éducation franco-ontarienne. À la suite de la présentation du professeur Cazabon, la question de la qualité et de la pertinence de la langue française chez les Franco-Ontariens fut abordée par plusieurs membres de l'auditoire. Un intervenant, par exemple, a voulu savoir si l'auteur croyait que le nouveau programme de

français au secondaire pourrait amener des changements d'attitudes ou de perception relativement à la pertinence de la langue chez les Franco-Ontariens. De nouveau, le professeur Cazabon insista sur la nécessité d'un réseau d'institutions et de lois qui traduisent et expriment la pertinence du français dans la vie de tous les jours.

La discussion donna également l'occasion à un participant de réaffirmer la nécessité d'une université franco-ontarienne où les francophones pourraient contrôler leur destinées académiques. La question de l'accès à l'université fut aussi abordée au cours de la discussion. On déplora le fait qu'un trop grand nombre de Franco-Ontariens de niveau socio-économique inférieur ait trop peu de chances de poursuivre des études universitaires et que de fait, dans le Nord-Ontario, 40 % de la population franco-ontarienne décroche avant d'arriver à l'université.

Des propos sur la qualité du français et sa pertinence amenèrent naturellement une discussion sur la pédagogie. «Comment rendre le français pertinent à l'école?» demanda un membre de l'auditoire. La question était fort justifiée compte tenu des études de Joly et de Poirier et al. rapportées ailleurs dans le présent ouvrage, qui ont souligné de façon non équivoque la désaffection que trop de jeunes Franco-Ontariens éprouvent de nos jours. Le professeur Cazabon écarta cependant la nouvelle approche communicative dans l'enseignement du français comme étant celle qui pourrait transformer la situation de la pédagogie du français. Une telle affirmation a dû en étonner plusieurs qui justement voient dans l'approche communicative une façon de rendre le français bien collé à la réalité quotidienne des Franco-Ontariens.

Fidèle à sa thèse, le professeur Cazabon préféra réaccentuer le rôle de l'interaction psychosociale dans le développement de la pertinence. Faute de temps, la discussion qui suivit la conférence du professeur Mougeon fut relativement brève. Il y eut cependant une intervention fort intéressante qui portait sur le bien-fondé d'une perception bien répandue dans le grand public qui veut que les élèves d'immersion parlent mieux le français que les jeunes Franco-Ontariens. En s'appuyant sur les données de son étude, le professeur Mougeon qualifia cette perception de mythe qu'il faut détruire car contraire aux résultats de la recherche sur la matière. On doit se rappeler que la recherche de Bordeleau et al. sur le phénomène de l'immersion et son impact sur l'éducation française est arrivée à la même conclusion.

L. D.

SES COMPORTEMENTS EN SITUATION DE TESTING

RÉSUMÉ

Il est difficile d'imaginer comment l'on peut accroître notre connaissance du jeune Franco-Ontarien sans en même temps perfectionner les instruments de mesure dont nous nous servons pour mesurer ses principales caractéristiques. À cet égard, il est important de mieux comprendre le fonctionnement différentiel des items des instruments de mesure et comment ils affectent notre compréhension du jeune Franco-Ontarien en situation de testing, si nous voulons tirer des conclusions valides des études comparatives et des recherches que nous menons.

L'étude de M^me^ Simon du C.E.S.C.O. a justement porté sur le fonctionnement différentiel d'items traduits. Sa recherche, quoiqu'à certains égards fort technique, n'en est pas pour le moins nécessaire pour mieux comprendre comment l'utilisation d'épreuves traduites peut affecter notre évaluation de la performance des jeunes Franco-Ontariens. Étant donné que plusieurs décisions importantes sont souvent prises suite à l'utilisation d'instruments de mesure, il est important de mieux comprendre comment la performance des jeunes Franco-Ontariens est affectée par le recours à des instruments de mesure traduits et comment la traduction peut affecter la validité de ces instruments. C'est sur ce sujet que Madame Simon s'est penchée.

L'ÉTUDE DU FONCTIONNEMENT DIFFÉRENTIEL D'ITEMS DANS LES TESTS POLYGLOTTES CHEZ L'ÉLÈVE FRANCOPHONE DE L'ONTARIO ET DU NOUVEAU-BRUNSWICK

Marielle Simon, CESCO

Résumé

Lors des secondes enquêtes internationales sur l'enseignement des mathématiques (1982) et des sciences (1984), l'élève francophone de l'Ontario et du Nouveau-Brunswick subit une version traduite des épreuves. Bien que les analyses subjectives et statistiques des items révèlent qu'au moins 25 % de ceux-ci favorisent les élèves anglophones, les résultats des deux formes d'analyses ne concordent pas lorsque qu'il s'agit d'identifier les items dont le fonctionnement différentiel est lié à la traduction.

Rationnel

Depuis 1980, l'Ontario et le Nouveau-Brunswick participent à plusieurs études provinciales et internationales du rendement des élèves. On note par exemple les études suivantes:

- Étude internationale en sciences et en mathématiques (National Assessment of Educational Progress, 1989)

- Secondes enquêtes internationales sur l'enseignement des mathématiques et des sciences (L'association internationale pour l'évaluation du rendement scolaire, 1982, 1984)

- Enquêtes provinciales sur l'enseignement de la physique, la chimie, la géographie et les mathématiques (le ministère de l'Éducation de l'Ontario, 1986, 1987, 1989)

Dans toutes ces études, les épreuves sont habituellement traduites de l'anglais au français en vue d'évaluer les deux groupes linguistiques reconnus en Ontario et au Nouveau-Brunswick. Les deux versions sont ensuite analysées subjectivement et/ou statistiquement afin d'éliminer tout item dit «biaisé», c'est-à-dire tout item dont la probabilité de réussite serait moindre pour un groupe linguistique que pour l'autre.

Bien que l'analyse logique soit couramment utilisée pour juger l'équivalence d'items traduits, les méthodes statistiques le sont moins. Pourtant les analyses statistiques sont fiables, elles peuvent être appliquées à des échantillons inférieurs à 1 000 et elles tiennent compte du niveau d'habileté des élèves. Cependant, leur validité dans le contexte du fonctionnement différentiel dû à des difficultés liées à la traduction est moins bien connue. Dans le cadre d'une thèse de doctorat, nous avons donc tenté de vérifier le niveau de convergence entre les résultats des analyses subjectives et statistiques du fonction-nement différentiel d'items polyglottes (Simon, 1987). Nous donnons ici les idées clés de cette étude.

Recension des écrits

Jusqu'à présent peu d'études du biais dans des épreuves polyglottes ont été effectuées. Goldberg (1981), Hulin, Drasgow et Komocar (1982), et Hulin et Mayer (1985) ont examiné le fonctionnement différentiel des versions anglaise, espagnole et hébraïque d'un inventaire du degré de satisfaction d'emploi. Vaillancourt (1984), Carlson et Sarrazin (1984) et McInnis et McDonald (1984) ont étudié les versions anglaise et française de l'épreuve d'habileté scolaire Otis-Lennon. Dans ces études, on a examiné le niveau de convergence de plusieurs méthodes statistiques sans toutefois les comparer à l'approche subjective.

Méthodologie

Trois échantillons d'élèves ont servi à l'étude. Nous avons analysé les réponses de 300 élèves franco-ontariens et de 4 300 élèves anglo-ontariens aux épreuves de la seconde enquête internationale sur l'enseignement des mathématiques en 8e année. Nous avons aussi examiné les réponses de 3 700 élèves anglophones et 200 élèves francophones de l'Ontario et de 600 élèves anglophones et 200 élèves francophones du Nouveau-Brunswick aux épreuves de la seconde enquête internationale sur l'enseignement des sciences en 12e et 13e années.

L'étude logique des items de mathématiques et de sciences a suivi deux modalités. En mathématiques nous avons demandé à des enseignants de diverses régions de l'Ontario de vérifier l'équivalence des deux versions linguistiques. Leurs observations et leurs commentaires nous ont amenés à classer les incongruences linguistiques selon quatre groupes: clarté, niveau de langue, familiarité et présentation typographique.

En sciences nous avons comparé les items de la version originale avec ceux de la version qui avait été révisée par l'Institut national de recherches scientifiques au Québec en vue d'une administration nationale subséquente. Pour établir le degré de biais de chacun des items, nous avons utilisé l'échelle suivante:

-0 s'il n'y avait aucune différence entre l'item de la version originale et celui de la version révisée de l'épreuve;

-1 si la différence se trouvait au niveau du genre ou du nombre ou au niveau des synonymes utilisés;

-2 s'il y avait déplacement, addition ou élimination de mots;

-3 s'il y avait déplacement, addition ou élimination de sections de phrase sans en changer le sens;

-4 si les changements apportés amenaient des incongruences sémantiques entre les deux versions des items.

Pour faire l'étude statistique du fonctionnement différentiel des items nous avons choisi les méthodes suivantes: la corrélation partielle (Stricker, 1982), le chi-carré complet (Camilli, 1979), l'approche loglinéaire itérative (Kok, Mellenbergh et van der Flier, 1985), la pseudo-théorie des réponses aux items (Linn et Harnisch, 1981) et la méthode Mantel-Haenszel (Holland, 1985).

Résultats

En mathématiques, la méthode subjective identifie 21 items biaisés sur 38 tandis que les méthodes statistiques n'en repèrent que 10 en moyenne. De plus, la méthode subjective fait ressortir surtout les items 11, 27, 9 et 7 tandis que ce sont les items 23, 34, 5 et 36 qui reçoivent les valeurs statistiques les plus élevées pour quatre des méthodes statistiques, soit la pseudo-théorie des réponses aux items, la méthode loglinéaire itérative, l'approche Mantel-Haenszel et la version complète du chi-carré. Une étude des items identifiés par les méthodes statistiques n'indique cependant aucune autre source possible de fonctionnement différentiel sauf peut-être celle de l'occasion d'apprendre. Il se pourrait, par exemple, que les élèves francophones n'aient pas été exposés autant que les élèves anglophones à la notion du pourcentage. **(Voir la figure 1.)**

En sciences, seul l'item 30 aurait des versions linguistiques équivalentes selon les résultats de l'analyse subjective. Par contre, celui-ci figure parmi les items qui obtiennent les valeurs statistiques les plus élevées tant chez la population francophone de l'Ontario que chez celle du Nouveau-Brunswick. **(Voir la figure 2.)** Les méthodes statistiques relèvent en moyenne un quart des items. En Ontario, les méthodes statistiques décèlent, de façon consistante, un biais dans les items 2, 30, 23, 20 et 5 tandis qu'au Nouveau-Brunswick, ce sont les items 2, 1, 11, 22 et 30 qui ressortent davantage. L'approche subjective identifie surtout les items 2, 11, 12, 24 et 28.

Figure 1

Versions anglaise et française des items 23, 34, 5 et 36 des épreuves de mathématiques.

23. A square is removed from the rectangle as shown. What is the area of the remaining part?

23. De ce rectangle, on retire le carré comme indiqué. Quelle est l'aire de la partie restante?

34. 20 is what percent of 80?

34. Le nombre 20 est égal à quel pourcentage de 80?

5. Quelle est la meilleure approximation de l'aire de ce rectangle?

36. 30 représente les 75 % de quel nombre?

Figure 2

Versions anglaise et française des items 30 de l'épreuve de sciences.

30. A radioactive element has a half life of 6 days. What fraction of the original element remains after 12 days?

A. None (aucun) B. 1/36 C. 1/12 D. 1/4 E. 1/2

30. Un élément radioactif a une demi-vie de six jours. Après 12 jours, quelle portion de la quantité originale de cet élément reste-t-il?

Reproduction autorisée par l'Association internationale pour l'évaluation du rendement scolaire.

Conclusion

Les résultats de cette recherche nous amènent à croire que, lorsqu'il s'agit d'identifier le fonctionnement différentiel d'items traduits, les méthodes statistiques ne concordent aucunement avec l'approche subjective telle qu'elle est définie dans cette étude. Pourtant 4 des 5 méthodes statistiques ressortent, de façon consistante, jusqu'à un quart des items. Que détectent donc ces méthodes statistiques chez les élèves francophones de l'Ontario et du Nouveau-Brunswick?

Malgré l'absence d'indices dans notre étude, les méthodes statistiques semblent déceler d'autres sources de fonctionnement différentiel. On peut penser par exemple à des différences entre les deux populations au niveau de l'occasion d'apprendre le contenu des items, au niveau du comportement en situation d'examen, au niveau de la culture, au niveau des processus cognitifs et au niveau des habiletés langagières. Il y aurait lieu d'étudier davantage l'impact de ces différences sur le FONCTIONNEMENT différentiel d'items polyglottes et sur les moyens de les identifier.

Références

Camilli, G. (1979). *A Critique of the Chi-Square for Assessing Item Bias*. Boulder : Laboratory of Educational Research, University of Colorado.

Carlson, J.R. & Sarrazin, G. (1984). *Technical Issues in the Study of Test Bias*. Paper presented at the annual meeting of the National Council of Measurement in Education, New Orleans.

Goldberg, J. (1981). *The Application of Item Bias Procedures to the Cross-Cultural Assessment of Attitudes*. Unpublished master's thesis, University of Illinois.

Holland, P. W. (1985). *On the Study of Differential Item Difficulty*. Princeton: Educational Service.

Hulin, C. L., Drasgow, F. & Komocar, J. (1982). «Application of item response theory to analysis of attitude scale translations.» *Journal of Applied Psychology*, 67, 818-825.

Hulin, C. L. & Mayer, L. J. (1985). «Psychometric equivalence of a translation of the JDI into Hebrew.» *Journal of Applied Psychology*, 69, 233-271.

Kok, F. G. Mellenbergh, G. J. & van der Flier, H. (1985). «Detecting experimentally induced item bias using the iterative logit method.» *Journal of Educational Measurement*, 22, 295-303.

Linn, R.L. & Harnisch, D.L. (1981). «Interactions between item content and group membership on achievement test items.» *Journal of Educational Measurement*, 18, 109-118.

McInnis, M. J. & McDonald, C. E. (1984). *Bias in Testing: A Factor Analytic Approach to Identify the Cognitive Structures of Different Ethnic Groups*. Paper presented at the annual meeting of the National Council of Measurement in Education, New Orleans.

Simon, M. (1987). *Statistical and Subjective Bias Analyses of Translated Educational Achievement Items*. Doctoral thesis, University of Toronto.

Sricker, L. J. (1982). «Identifying test items that perform differentially in population subgroups : A partial correlation index.» *Applied Psychological Measurement*, 6, 261-273.

Vaillancourt, R. (1984). *IRT Bias Detection Techniques Compared with Classical Item Analysis as Applied to Anglophones and Francophones*. Paper presented at the annual meeting of the National council of Measurement in Education, New Orleans.

COMMENTAIRES

L'étude de Mme Simon en arrive sensiblement à la même conclusion suivante: les items traduits de l'anglais au français ont un fonctionnement différent pour la population franco-ontarienne et pour la population anglophone.

L'étude de Mme Simon souligne la grande divergence entre l'appréciation subjective du fonctionnement différentiel des items et l'appréciation statistique. Selon toute apparence, les enseignants ayant participé à la recherche de Mme Simon ont utilisé des critères différents de ceux auxquels les méthodes statistiques ont été sensibles; l'évaluation subjective et l'évaluation statistique portent donc sur des caractéristiques différentes. Reste à se poser la question: Si les critères d'appréciation sur lesquels se sont basés les enseignants n'ont aucune signification statistique, ont-ils une importance pédagogique? Réciproquement, que révèlent en termes d'apprentissage et d'enseignement des items qui se sont avérés, statistiquement, posséder un fonctionnement différentiel selon le groupe?

Mme Simon invoque plusieurs raisons pour expliquer le fonctionnement différentiel des items: il peut s'agir de différences aux plans du comportement en situation d'examen (il y a beaucoup plus d'omissions chez les Franco-Ontariens), du niveau culturel, des processus cognitifs et des habiletés langagières. Elle introduit également le terme «occasion d'apprentissage» pour expliquer le fonctionnement différentiel des items administrés aux jeunes Franco-Ontariens et aux jeunes anglophones. Selon elle, les méthodes statistiques sont peut-être influencées par cette variable qui n'apparaîtrait pas dans l'évaluation subjective. Lors de la discussion suivant sa présentation, elle se demande ouvertement ce qu'il faut inclure dans ce concept. S'agit-il seulement de se demander si le matériel a été appris ou encore de s'interroger sur le nombre d'heures d'enseignement, sur les différences dans la quantité et la qualité des devoirs, sur le degré de congruence entre la matière enseignée et les objectifs des programmes cadres? Toutes ces questions semblent importantes pour expliquer le fonctionnement différentiel d'items.

Somme toute, il est possible de regrouper en deux catégories les explications permettant de rendre compte du fonctionnement différentiel des items:

(1) les raisons culturelles: elles se rapportent aux différences dans les processus cognitifs, dans le langage, le style d'apprentissage, etc.

(2) les raisons institutionnelles: elles se rapportent aux occasions d'apprendre, aux programmes d'étude et à leur mise en place dans les écoles, etc.

On peut envisager que les prochaines recherches voudront tenir compte de ces deux catégories de variables. Néanmoins, les variables de la catégorie institutionnelle devraient, selon certains participants, être traitées en priorité, par exemple au moyen de la création d'une direction des programmes en langue française. Ce choix semble logique étant donné qu'il est plus facile d'agir sur les variables institutionnelles que sur des variables culturelles. Cependant, il reste à déterminer l'importance relative de chaque catégorie. À cet égard, d'autres recherches seront nécessaires.

D. L.

QUELQUES TRAITS DE SA PERSONNALITÉ

RÉSUMÉ

C'est souvent en le comparant à d'autres qu'on parvient à connaître un être humain, parce que les mesures effectuées, et même les mesures de caractéristiques physiques, ne prennent tout leur sens que quand on les compare entre elles. Par exemple, le fait que tel enfant de dix ans a bien répondu à 37 des questions de ce test d'intelligence, et cet autre fait qu'il mesure 1,10 m, ne signifient pas grand-chose tant qu'on ne connaît pas la performance moyenne à ce test, et la taille moyenne, des enfants de même âge.

Les études qui suivent s'inspirent de ces observations.

La première des trois, celle de D. Laveault, pose deux questions: (1) Y a-t-il un jeune Franco-Ontarien, ou note-t-on des différences entre les jeunes Franco-Ontariens qui habitent diverses régions de la province? Cette communication était la seule de toutes celles présentées durant le colloque qui se soit penchée sur l'existence de différences régionales; (2) Observe-t-on de telles différences quand on se penche sur la connotation qu'ont certains concepts de base pour les jeunes Franco-Ontariens?.

L'espace consenti à M. Laveault, dans ces Actes, ne lui permet pas de décrire en détail la technique des différenciateurs sémantiques qu'il a employée. Le lecteur curieux et qui a des loisirs en trouvera des descriptions dans les encyclopédies et les manuels portant sur la recherche pédagogique. Le lecteur curieux qui n'a pas de loisirs devra se contenter de savoir que la technique vise à explorer le contenu subjectif de concepts («Argent», «voyages», «langue», «mariage», ça veut dire quoi, pour vous?) et mène à une description qui situe chaque concept dans un univers à trois dimensions.

R. Rancourt présenta la deuxième communication de cette séance; il s'agit en fait du résultat d'une collaboration avec, entre autres, un autre professeur de l'Université d'Ottawa, M. Léo Deschênes et un jeune Tunisien. Cette fois encore, il s'agit de chercher à mieux comprendre le jeune Franco-Ontarien en le comparant à d'autres mais l'accent est mis, cette fois, sur les styles cognitifs et leurs relations avec la préférence pour l'étude de telle ou telle matière scolaire. Le lecteur apprendra, s'il en était besoin, que parenté linguistique et disparités culturelles ont des impacts qui ne jouent pas nécessairement dans le même sens.

Cette étude compare des adolescents franco-ontariens à d'autres francophones de même âge mais résidant dans d'autres régions du monde, parfois très rapprochées — le Québec — parfois, au contraire, très lointaines : la Tunisie et la Côte-d'Ivoire.

Quant au point de vue auquel les auteurs se sont placés, il est novateur: les styles de connaissance, les modes préférés d'acquisition de connaissances.

La question devient donc: les quatre groupes étudiés diffèrent-ils quant à la prépondérance de tel mode sur tels

autres? Vient éclairer la réponse à cette question celle donnée à une autre: dans ces groupes, la préférence pour telle ou telle matière scolaire est-elle associée de la même façon à la prépondérance de tel ou tel style de connaissance?

J. M. J.

L'UNIVERS SÉMANTIQUE DU JEUNE FRANCO-ONTARIEN

Dany Laveault, Université d'Ottawa

Introduction

L'élève franco-ontarien est soumis depuis quelques années à plusieurs changements dans le domaine de l'éducation et des services en français en Ontario. Pour mieux élaborer l'encadrement que l'institution scolaire est à même de lui apporter, il importe d'avoir une perception la plus exacte possible de ses attitudes face à ces changements et des motivations à la base de son comportement.

L'étude des attitudes de l'élève franco-ontarien pose toutefois un problème d'autant plus grand qu'il s'agit d'identifier les attitudes les plus susceptibles de provoquer des changements de comportement. Il existe déjà quelques recherches sur l'attitude du jeune Franco-Ontarien face à sa langue ou encore face à l'institution scolaire (Hébrard et Mougeon, 1975; Gagné, Poirier et Lapointe, 1987; Desjarlais, 1983). Peu de recherches ont réussi à présenter un portrait global du domaine des attitudes du jeune Franco-Ontarien, sans doute à cause des nombreuses difficultés que comporte une telle recherche.

Face à une telle situation, il est sans doute nécessaire de mener encore plusieurs études exploratoires dans ce domaine. À cet effet, la technique de différenciateur sémantique d'Osgood, Tannenbaum et Suci (1957) possède plusieurs avantages en tant que mesure des attitudes:

(1) elle permet de recueillir un grand nombre d'informations en peu de temps;

(2) elle constitue une mesure indirecte des attitudes, permettant par le fait même de réduire les erreurs associées aux effets de désirabilité et de conformité sociale;

(3) elle est sensible aux effets de différences culturelles.

L'une des difficultés associées à l'évaluation des attitudes du jeune Franco-Ontarien tient à ce que, même si l'on considère ceux-ci comme constituant un groupe relativement homogène sur le plan linguistique, il n'est toutefois pas permis d'assumer que cette homogénéité linguistique se traduit par la même homogénéité sur le plan culturel et des attitudes. Dans un tel contexte, la mesure des attitudes vise à apporter une réponse à la question suivante: Existe-t-il des différences d'attitude importantes entre les jeunes Franco-Ontariens selon leur origine et quelles sont-elles?

On peut en effet émettre l'hypothèse que les attitudes des jeunes Franco-Ontariens sont influencées par leur milieu géographique (Nord, Centre, Sud ou Est de

l'Ontario) mais aussi par le milieu socio-économique (urbain ou rural) ainsi que par plusieurs autres facteurs. C'est pourquoi, en dépit du fait qu'ils partagent la même langue, il est possible que certains concepts aient développé à l'usage une connotation particulière selon l'origine. Cette connotation, que l'étude de l'univers sémantique du jeune Franco-Ontarien cherche à décrire, peut nous aider à mieux comprendre pourquoi les attitudes des jeunes Franco-Ontariens peuvent être différentes ou semblables.

Le différenciateur sémantique permet de mesurer les attitudes en estimant la distance entre certains concepts clés. L'élève doit évaluer chaque concept en rapport avec une série d'échelles. Plus les profils de réponses à deux concepts sont semblables, plus ces concepts sont considérés comme rapprochés dans l'univers sémantique de l'élève. Par contre, plus les profils de réponses à deux concepts sont différents, plus ces concepts sont considérés comme éloignés.

La notion de distance entre concepts peut aussi se généraliser à celle de distance entre sujets pour le même concept. Par exemple, deux élèves qui fournissent des profils relativement similaires en rapport avec le même concept seront considérés comme «voisins» dans l'univers sémantique. Ceci signifie que le concept en question tend à évoquer les mêmes connotations, les mêmes réactions chez les deux élèves.

Face à l'importance de la mesure des attitudes chez le jeune Franco-Ontarien et considérant les difficultés mentionnées précédemment, l'objectif de cette recherche est double:

(1) étudier la distance entre certains concepts clés chez les jeunes Franco-Ontariens afin de mieux décrire leur univers sémantique;

(2) déterminer si la distance entre concepts est la même pour tous les jeunes Franco-Ontariens, indépendamment de leur origine, ou encore si des différences existent. Un échantillon d'élèves de niveau secondaire de l'Outaouais québécois servira de groupe de comparaison.

Méthodologie

Échantillon

Des élèves de 10e et de 12e année d'écoles secondaires de l'Ouest du Québec (Buckingham, Hull et Aylmer), de même que des élèves de 10e générale, de 10e avancée, de CPO Arts et CPO Science d'écoles de l'Est (Ottawa, Plantagenet, Rockland) et du Nord de l'Ontario (Sudbury, Timmins, North Bay) ont participé à cette recherche. Le tableau 1 indique la répartition des sujets par sexe et par niveau. **(Voir Tableau 1)**

Tableau 1

Répartition des sujets par classes, par sexe et par région

	SEXE		
	Garçons	**Filles**	**Total**
Classe	1	2	
10e gén. Ont.	31	12	43
10e avancée Ont.	36	42	78
CPO Arts, Ont.	8	18	26
CPO Sc., Ont.	46	38	84
10e Québec	13	17	30
12e Québec	172	170	342
	306	297	603

Instruments

Huit concepts ont été retenus pour évaluer les attitudes des élèves du secondaire. Ces huit concepts ont été choisis en fonction de leur importance dans le milieu scolaire du jeune Franco-Ontarien. Ce sont: «mathématique», «science», «étude», «travail», «argent», «français», «anglais», «vacances». Chacun de ces concepts a été évalué sur douze échelles en sept points composées des différenciateurs suivants:

(1) passif - actif (A)
(7) excité - tranquille (A)
(2) utile - inutile (E)
(8) vrai - faux (E)
(3) léger - pesant (P)
(9) lent - rapide (A)
(4) chaud - froid (A)
(10) beau - laid (E)
(5) faible - fort (P)
(11) triste - gai (E)
(6) rigide - flexible (P)
(12) brave - peureux (P)

Chaque différenciateur est en fait composé d'une paire d'adjectifs bipolaires. Quatre différenciateurs ont été retenus pour chacune des trois dimensions composant l'univers sémantique selon Osgood, Tannenbaum et Suci (1957): la puissance (P), l'activité (A) et l'évaluation (E).

Procédure

Les élèves ont été évalués dans leur école. L'administration du test lui-même durait 15 minutes. Elle était précédée d'une période d'explications au moyen d'un exemple qui pouvait durer de cinq à dix minutes.

Résultats

Statistiques descriptives

La tableau 2 illustre les distances calculées entre les concepts «français» et «anglais» d'une part, et les concepts «travail», «argent», «étude» et «vacances», d'autre part. Ces distances ne représentent que huit des 28 possibilités de distance entre les huit concepts de départ. Elles ont été choisies en raison de leur intérêt particulier:

(1) les distances entre la langue («français»/«anglais») et les deux concepts «argent» et «travail» ont été choisies pour déterminer la connotation de chaque langue avec le travail (p.e.: travailler en français) ou le revenu (p.e.: gagner de l'argent en français).

(2) les distances entre la langue («français»/«anglais») et les deux concepts «étude» et «vacances» ont été choisies pour déterminer la connotation de chaque langue avec les études (p.e.: étudier en français) ou les loisirs (p.e.: se divertir en français).

Les résultats de la figure 1 indiquent que le concept «anglais» est plus rapproché des concepts «travail», «argent» et «vacances» chez les trois groupes d'élèves. Seul le concept «étude» est plus rapproché du concept «français» que du concept «anglais».

Analyse discriminante et des proximités

Les distances entre les concepts ont été calculées entre toutes les paires de concepts pris deux à deux selon la méthode d'Osgood, Tannenbaum et Suci (1957).

Pour les huit concepts de départ, 28 distances inter-concepts ont donc été calculées. Par la suite, une analyse discriminante a été effectuée afin de trouver quelles fonctions de ces distances permettaient de mieux discriminer entre les groupes en rapport avec les régions. Laveault (1982) a fait ressortir l'utilité pratique de l'analyse discriminante et des proximités dans le cadre d'études interculturelles de ce type. **(Voir Tableau 2)**

Différenciation en fonction des régions

Deux fonctions discriminantes (significatives à 0,05) ont pu être isolées des résultats pour les trois grandes régions d'où provenaient les élèves ayant participé à la recherche.

La première fonction explique 71,8 % de la variance totale des sujets et permet de discriminer entre les élèves du Québec et de l'Ontario. La deuxième fonction permet de discriminer entre les élèves du Nord et de l'Est de l'Ontario.

On peut résumer les résultats de l'analyse discriminante aux observations suivantes:

(1) La première fonction discriminante contribue à différencier les élèves du Québec des élèves franco-ontariens. Les distances entre les concepts «mathématique-travail», «anglais-travail» et «anglais-mathématique» sont les plus grandes chez les Franco-Ontariens. Par contre, les distances entre «mathématique-argent» et «français-science» sont les plus grandes chez les élèves québécois.

(2) La seconde fonction discriminante contribue à différencier les élèves franco-ontariens du Nord et ceux de l'Est. Chez les élèves du Nord, on retrouve les plus grandes distances entre «anglais-travail», «étude-argent» et «mathématique-français». Chez les élèves de l'Est, on retrouve les plus grands écarts entre «travail-vacances».

Discussion et interprétation des résultats

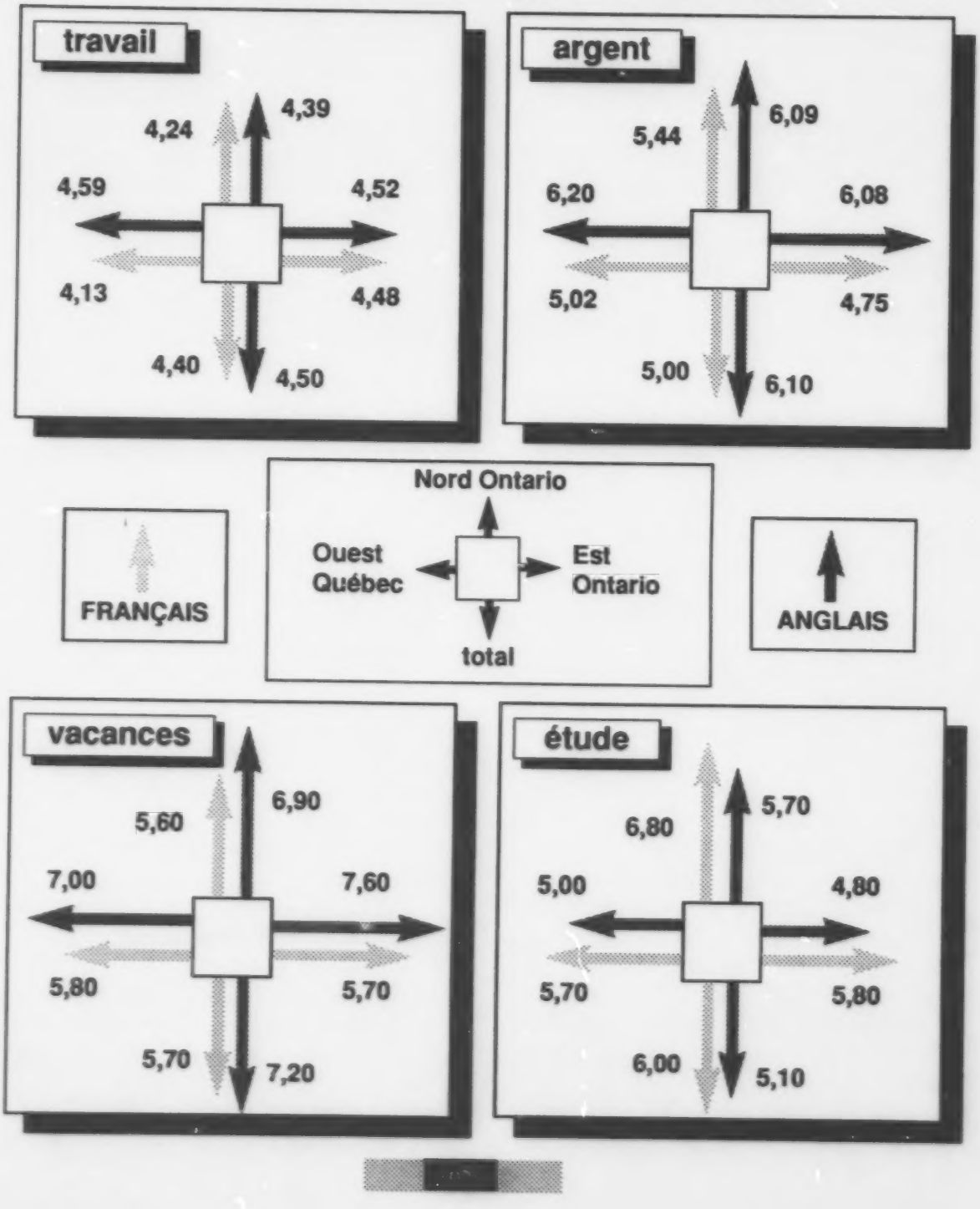
Cette recherche poursuivait principalement deux objectifs: (1) décrire l'univers sémantique du jeune Franco-Ontarien; (2) déterminer s'il existe des différences dans l'univers sémantique des jeunes Franco-Ontariens en fonction des régions.

Les résultats démontrent un univers sémantique où l'anglais est le plus rapproché des réalités du travail et de l'argent et même des vacances. Seule l'étude est rapprochée du français, sans doute en raison de la langue d'enseignement. Sur tous ces plans, les jeunes Franco-Ontariens expriment les mêmes tendances que les jeunes Québécois de l'Outaouais.

La proximité «anglais»/«travail» ne signifie pas que les jeunes Franco-Ontariens ou les jeunes Québécois de l'Outaouais souhaitent travailler en anglais. Ceci peut signifier néanmoins que, dans leur esprit, cette langue est associée plus que le français à la langue de travail.

Tableau 2

Distances par région pour les concepts FRANÇAIS et ANGLAIS par rapport aux concepts «travail», «argent», «vacances» et «étude»



Le français est également plus éloigné du concept «vacances», et ce, autant chez les jeunes Franco-Ontariens que chez les jeunes Québécois. Ceci peut signifier que les divertissements et les loisirs sont associés davantage à l'anglais. Là encore, cette proximité n'indique pas une préférence, mais une réalité qui est sans doute la conséquence d'une large prépondérance de l'anglais dans le domaine culturel et des médias (musique, télévision, cinéma).

Les exemples précédents constituent des interprétations. Ils ne devraient pas être considérés comme les seules explications possibles. Par exemple, d'autres raisons que le désir d'étudier en français pourraient expliquer que les concepts «étude» et «français» soient rapprochés dans l'univers sémantique des élèves. Cette proximité peut être due à ce que les élèves étudient déjà en français et à ce que le français est bien associé dans leur esprit à la langue d'étude.

Les résultats indiquent également que les jeunes Franco-Ontariens et les jeunes Québécois sont différents quant à leur univers sémantique. Lors de l'étude des différences entre régions, deux fonctions discriminantes se sont avérées significatives: la première différenciant jeunes Québécois et jeunes Franco-Ontariens et la seconde différenciant jeunes Franco-Ontariens de l'Est et du Nord. C'est ainsi que chez le jeune Franco-Ontarien la distance entre «anglais» et «travail» est plus grande que chez le jeune Québécois, et que, parmi les jeunes Franco-Ontariens, c'est chez les jeunes du Nord que la distance «anglais» et «travail» est la plus grande.

La proximité de la région de la capitale nationale peut expliquer la différence entre les résultats des Franco-Ontariens du Nord et des Québécois de l'Outaouais et des Franco-Ontariens de l'Est. Plusieurs de ces jeunes entrevoient sans doute la possibilité d'occuper un emploi bilingue dans la région d'Ottawa et cette possibilité peut contribuer à l'association «anglais» et «travail». On peut se demander, alors, pourquoi une telle association n'existe pas pour le français. C'est sans doute parce que la possibilité de trouver un emploi rénumérateur est associée dans leur esprit à la maîtrise de l'«autre» langue: dans ce cas-ci, l'anglais.

Recommandations

Étant donné l'importance des concepts «argent», «travail», «étude», «vacances» en rapport avec la langue («français» ou «anglais»), il serait intéressant que de nouvelles recherches se penchent sur l'effet du premier emploi d'été sur l'attitude du jeune face à sa langue maternelle et face à l'orientation future de sa carrière. Il y a en effet quelque chose d'inquiétant à ce que «français» ne soit associé étroitement qu'à «étude» dans l'univers sémantique des jeunes. Il est important de déterminer quelles expériences de vie conditionnent de tels liens afin de mieux comprendre les motivations des jeunes d'aujourd'hui face aux décisions qui concernent leur carrière, leurs loisirs, leur travail, leurs études.

Enfin, les résultats de cette recherche indiquent que les jeunes Franco-Ontariens ne constituent pas un groupe homogène quant à certains aspects de leurs univers sémantiques. Les futures recherches

devront tenir compte de cette variable: il y a danger à généraliser à l'ensemble des Franco-Ontariens ce qui a été observé sur un sous-groupe régional seulement. Les techniques d'échantillonnage devront dorénavant porter une attention particulière à ce phénomène.

Références

Desjarlais, L. (1983). *L'influence du milieu socio-linguistique sur les élèves franco-ontariens: une étude de cas.* Toronto: Ministre de l'Éducation de l'Ontario.

Gagné, E., Poirier, P. & Lapointe, M. (1987). *L'étudiante franco-ontarienne inscrite en 12e année et le marché du travail: description de son profil.* Ottawa: Secrétariat d'État. Série: Profil de l'étudiant franco-ontarien 1(4).

Hébrard, P. & Mougeon, R. (1975). *La langue parlée entre les parents et les enfants: un facteur crucial dans l'acquisition linguistique de l'enfant dans un milieu bilingue.* Travaux de recherche sur le bilinguisme, n° 7.

Laveault, D. (1982). «Discriminant and Proximity Analysis in Intercultural Investigation.» *Canadian Journal for Native Education,* 10(1), 1-10.

Osgood, C. E., Tannenbaum, P. H. & Suci, G. J. (1957). *The Measurement of Meaning.* Urbana: University of Illinois Press.

UNE ÉTUDE COMPARATIVE DE L'ORIENTATION ÉPISTÉMIQUE D'ADOLESCENTS FRANCOPHONES EN MATHÉMATIQUES, EN SCIENCES ET DANS LES BEAUX-ARTS

Richard Rancourt et Léo Deschênes, Université d'Ottawa

À l'école, l'adolescent est souvent pris à mettre de côté son savoir d'expérience, élaboré à l'aide d'un mode de pensée bien à lui, pour un autre qui lui est parfois étranger et souvent imposé. Cette «brusquerie pédagogique» résulte souvent du conflit opposant le savoir d'expérience particulier de l'apprenant (Kolb, 1984; Hunt, 1987) aux structures épistémologiques inhérentes à différents savoirs scolaires (Phenix, 1964). Cette situation place l'adolescent devant la difficulté d'assimiler certaines matières désignées sous le nom de «matières ingrates». En effet, il s'agit de matières scolaires dont l'orientation épistémologique ne semble pas être congruente avec le mode de pensée de l'apprenant. Le résultat de cette inadéquation conduit souvent à un rendement scolaire déficient.

Pour certains auteurs (Agnew, Brown, 1989; Rancourt, 1987) la connaissance s'acquiert de diverses façons; selon l'orientation épistémique de chacun; c'est-à-dire par l'entremise des sens, par le raisonnement ou encore par l'intuition.

Ceux qui préfèrent se fier à leur sens pratique, qui favorisent l'action et l'exploitation du concret, où la reconnaissance du réel procède de l'observation objective des faits, et qui utilisent un processus de raisonnement

surtout inductif, ont un mode d'accès à la connaissance connu et désigné sous le nom de «mode empirique». Ceux qui préfèrent mettre toutes les manifestations de la vie sous la dépendance de conclusions intellectuelles, qui valorisent les idées claires, l'enchaînement rigoureux et déductif de la pensée, ont un mode d'accès à la connaissance connu et désigné sous le nom de «mode rationnel». D'autres enfin se fient aux sensations viscérales, à l'utilisation de la pensée intuitive et font usage du mode de raisonnement métaphorique et holistique; leur mode de pensée est désigné «mode noétique».

Chaque humain ordonne ces trois modes d'accès à la connaissance selon une hiérarchie qui lui est personnelle, désignée «style épistémique». Ce style se développe sous l'influence de certains facteurs, telles les études générales et professionnelles, la spécialisation vocationnelle, les influences de la famille et de la culture. En effet, ces facteurs semblent être responsables des idiosyncrasies qui caractérisent le savoir d'expérience (Bloch, 1968).

Certains auteurs ajoutent que l'orientation épistémique préférée d'une ethnie (le style commun d'un groupe particulier) peut être liée à sa langue d'usage; Whorf (1956) écrivait à ce sujet:

> Users of markedly different grammars are pointed by their grammars towards different types of observation with different cognitive consequences (p. 145).

L'orientation épistémique du jeune Franco-Ontarien est-elle ainsi marquée par ces facteurs? L'enquête de la International Association for the Assessment of Educational Achievement (IEA, 1988) sur le rendement en sciences dans 23 pays, de même que celle du Educational Testing Service (ETS) rapportée par Lapointe, Mead et Phillips (1989) sur l'apprentissage des sciences et des mathématiques laissent croire que le Franco-Ontarien n'est peut-être pas, comme ethnie, «favorisé» par rapport aux épistémologies particulières que nécessite l'apprentissage de ces disciplines. Phenix affirmait, dans *Realms of Meaning;*

> ...that knowledge in the disciplines has patterns or structures and that an understanding of these typical forms is essential for the guidance of teaching and learning... The various patterns of knowledge are varieties of meanings, and the learning of these patterns is the clue to the effective realization of essential humanness through the curriculum of general education (p. *X*).

L'ethnie franco-ontarienne a-t-elle une orientation épistémique qui rend les adolescents moins aptes à l'étude de certaines disciplines scolaires? Voilà, de façon succincte, l'essentiel de la problématique soulevée dans ce texte.

Dans une étude empirique portant sur les modes de pensée d'adolescents et d'enseignants franco-ontariens et anglo-ontariens, Rancourt et Dionne (1982) ont rapporté qu'ils avaient trouvé des différences entre les orientations épistémiques de ces deux groupes linguistiques. En Finlande, Leino (1987) a observé que les adolescents finlandais et leurs congénères anglo-ontariens dont les matières scolaires préférées sont les

sciences et les mathématiques ont en commun une orientation épistémique appropriée à la structure épistémologique de ces matières. Ces recherches, si incomplètes soient-elles, plaident en faveur d'études supplémentaires; c'est là la raison d'être de celle que nous décrirons maintenant.

Nous avons cherché à répondre aux deux questions que voici: (1) Des adolescents provenant d'ethnies différentes mais sachant tous manier la langue française manifestent-ils la même orientation épistémique? (2) Les membres de ces ethnies qui ont choisi la même discipline comme matière scolaire préférée ont-ils en commun une orientation épistémique donnée, en harmonie avec la structure épistémologique de cette matière?

Méthodologie de la recherche

Les sujets: Des élèves francophones de niveau secondaire, répartis également entre les deux sexes et dont les âges s'échelonnaient entre 13 et 16 ans, ont répondu à l'Inventaire des modalités d'accès à la connaissance (IMAC, 1988) durant l'année scolaire 1988-1989. Ils habitent soit l'Ontario (N=80), soit le Québec (N=70), soit la Tunisie (N=60), soit la Côte-d'Ivoire (N=98). Les sujets de l'Ontario et du Québec ont très majoritairement la langue française comme langue maternelle, les sujets de la Tunisie, l'arabe, et les jeunes Ivoiriens, la langue de leur ethnie; ils fréquentaient tous, cependant, des écoles où la langue d'enseignement est le français. De plus, les établissements scolaires choisis avaient plusieurs points en commun, et en particulier la volonté de collaborer pleinement à la recherche.

L'instrument de mesure: Les participants à l'enquête ont complété l'Inventaire des modalités d'accès à la connaissance (Rancourt, 1988) qui a permis d'établir leur orientation épistémique. L'IMAC, un test crayon-papier, a été conçu pour cerner trois modes de pensée: le noétique, l'empirique et le rationnel, qui sont à la base de l'acquisition de la connaissance et dont chacun représente une façon d'apprendre. L'IMAC se compose de 20 questions ou énoncés. À chaque question, trois réponses sont proposées, et le répondant doit marquer sa réaction à chacune d'elles en inscrivant son premier choix, son second choix et son troisième choix. Chacune des réponses correspondent à un mode de pensée et c'est en comptant la fréquence des choix reflétant une préférence pour tel ou tel mode qu'on parvient à établir, pour chaque sujet, quel est son mode dominant, son mode secondaire et son mode subordonné. Une combinaison particulière de ces trois modes définit un style épistémique. Six combinaisons sont possibles (NER, NRE, ERN, ENR, RNE, REN). Il faut prévoir environ 15 minutes pour administrer cet inventaire. Dans notre étude, cette tâche a été accomplie par les professeurs Assem Bile de la Côte-d'Ivoire et Mourad Bezzarga de la Tunisie, initiés à ce protocole de recherche.

Pour étudier la validité de l'IMAC, les réponses de groupes de professionnels aux caractéristiques connues ont été examinées (Noble et Rancourt, 1987). Les résultats obtenus confirmaient ceux de Royce (1978) et de Smith et ses collaborateurs (1967): l'empirisme est le mode dominant des

spécialistes de la biologie, le noétisme est le mode dominant des gens liés aux beaux-arts et le rationalisme est le mode dominant des spécialistes des mathématiques et de la comptabilité. D'autres études ont démontré des relations analogues entre certains styles épistémiques et certaines matières enseignées par des professeurs des niveaux secondaire et collégial (Rancourt, 1983; Rancourt, 1987; Deschênes, Gravelle et Trudel, 1988).

La validité structurelle de l'IMAC a aussi été démontrée par des comparaisons avec d'autres tests. Niday (1987) a noté d'importantes corrélations entre l'IMAC et le Learning Style Indicator de Kolb. De plus, l'IMAC a démontré une forte corrélation avec les trois échelles du Profil psycho-épistémique de Royce (Rancourt, 1986).

Quant à la fiabilité de l'IMAC, elle a été évaluée de deux façons: (1) la répétition de l'instrument qui, après trois mois, a fourni des coefficients qui variaient entre ,71 et ,87 (Rancourt, 1986); (2) la méthode des moitiés qui a fourni des coefficients de ,87 pour l'échelle noétique, ,71 pour l'échelle empirique et ,81 pour l'échelle rationnelle (Noble et Rancourt, 1987).

Il faut aussi signaler que les sujets ont eu à répondre à un très bref questionnaire dont la question principale demandait de ranger en ordre de préférence trois matières scolaires, choisies parce qu'elles se démarquent entre elles par l'utilisation qu'elles font d'un mode particulier d'accès à la connaissance: les beaux-arts pour le mode noétique; les sciences pour le mode empirique et les mathématiques pour le mode rationnel. Certains auteurs suggèrent en effet que des barrières épistémologiques sont à l'origine du manque d'intérêt, de l'incompréhension et de la faiblesse des résultats scolaires de certains adolescents dans telle ou telle matière. En fait, l'inadéquation entre le style épistémique de tel adolescent et la structure épistémologique de la matière qu'il aime le moins pourrait servir d'explication à la notion de «matières ingrates». Utilisant le modèle épistémologique de Phenix (1964), Rancourt et Dionne (1982) ont apporté une contribution chiffrée à l'étude de cette question.

Les résultats

Les profils épistémiques des quatre ethnies sont décrits dans le tableau 1. Les deux groupes canadiens affichent le même profil, ERN, et les fréquences sont presque identiques. Par contre, les groupes africains ont en commun un profil où le mode (R) domine alors que le mode (N) vient en dernier lieu. On aura observé que ce dernier trait est commun aux quatre groupes. **(Voir Tableau 1)**

Le tableau 2 illustre clairement que les sujets ayant choisi les mathématiques comme matière préférée ont un profil où le (R) domine alors que le (N) est très bas. **(Voir Tableau 2)**

Les Franco-Ontariens possèdent le même profil type que l'ensemble des autres groupes. Cependant, le profil à dominance (R) est moins fréquent chez eux (56 %) que chez les Québecois (70 %) et les Ivoriens (77 %), mais légèrement plus fréquent que chez les Tunisiens (52 %).

Tableau 1

Profils typiques de l'orientation épistémique et fréquences du choix d'un mode comme mode préféré

Groupes	(n)	Modes			Profil
		Dominant	Secondaire	Subordonné	
Ontario	80	E 39 %	R 32 %	N 29 %	ERN
Québec	70	E 37 %	R 36 %	N 27 %	ERN
Tunisie	60	R 48 %	E 48 %	N 4 %	REN
Côte-d'Ivoire	98	R 65 %	E 28 %	N 7 %	REN

Tableau 2

Fréquences du choix d'un mode préféré chez les sujets dont les matières préférées sont les mathématiques

Population	(n)	Modes			Profil
		N (%)	E (%)	R (%)	
Ontario	25	8	36	56	REN
Québec	20	10	20	70	REN
Tunisie	26	4	44	52	REN
Côte-d'Ivoire	47	6	17	77	REN

Dans le tableau 3, le profil ERN ressort pour trois des groupes: sauf en Côte-d'Ivoire, le mode (E) est associé à la préférence pour ces matières. Notons qu'en Ontario la fréquence du mode (N) est beaucoup plus élevée qu'ailleurs. **(Voir Tableau 3)**

Le tableau 4 présente des données fort intéressantes sur la préférence accordée aux arts et le mode dominant qui s'y rapporte. Le profil NER domine chez les sujets nord-américains tandis que chez les Africains, c'est le profil REN. Les sujets canadiens, et surtout les Franco-Ontariens, fournissent donc des données conformes à celles que fournissent les recherches antérieures: préférence pour les arts et pour le mode (N) vont ensemble. **(Voir Tableau 4)**

Conclusion

Les limites des échantillons de cette étude imposent la prudence à l'égard de la généralisation des résultats. Pour ce qui est des sujets de l'étude, ils ne se montrent certainement pas inaptes à l'étude des sciences et des mathématiques: certains d'entre eux, y compris des Franco-Ontariens, affichent une orientation épistémique appropriée.

De plus, nos résultats démontrent l'opportunité de nouvelles recherches. On aura par exemple noté la quasi-absence du noétique dans les deux groupes de sujets africains. La sur-représentation ou la sous-représentation d'un mode particulier dans l'orientation épistémique d'une population donnée expliquent-elles, au moins en partie, la force ou la faiblesse relatives de certains résultats scolaires? Par exemple, la dévalorisation du mode noétique dans une culture interdit-elle d'aspirer au succès dans telle ou telle discipline? À tout le moins, cette enquête semble indiquer, chez les élèves franco-ontariens et québécois, une répartition plus équilibrée des trois modes d'accès à la connaissance dans leur orientation épistémique: un point à souligner, et un défi à relever pour les enseignants!

Références

Agnew, N.M. & Brown, J.L. (1989). «Foundations for a Model of Knowing: Part I. Constructing Reality and Part II. Fallible but Functional Knowledge.» *Canadian Psychology*, 30:2, p. 152-183.

Block, M.A. (1968). *Philosophie de l'éducation nouvelle*. Paris: P.U.F.

Deschênes, L., Gravelle, L. & Trudel, P. (1988). *Relations entre les modes d'accès à la connaissance (MAC) et les comportements d'intervention (CI) préférés par les étudiants et les professeurs en sciences de l'activité physique de l'Université d'Ottawa*. Exposé non publié présenté lors du 56e congrès de l'ACFAS tenu à l'Université de Moncton (NB), 9-13 mai 1988.

Hunt, D.E. (1987). *Beginning with Ourselves*. Cambridge, M.A.: Brookline Press.

International Association of Educational Achievement (1988). *Science Achievement in Seventeen Countries*. Toronto: Pergamon Press.

Tableau 3

Fréquences du choix d'un mode comme mode préféré chez les sujets dont les matières préférées sont les sciences

Population	(n)	Modes			Profil
		N (%)	E (%)	R (%)	
Ontario	34	26	48	26	ERN
Québec	19	11	68	21	ERN
Tunisie	19	5	58	37	ERN
Côte-d'Ivoire	34	3	47	56	REN

Tableau 4

Fréquences du choix d'un mode comme mode préféré chez les sujets dont les matières préférées sont les arts

Population	(n)	Modes			Profil
		N (%)	E (%)	R (%)	
Ontario	21	57	29	14	NER
Québec	31	48	29	23	NER
Tunisie	15	0	50	50	REN
Côte-d'Ivoire	17	24	29	47	REN

Kolb, D. A. (1984). *Experiential Learning*. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall.

Lapointe, A. E. Mead, N. A. & Philips, G. (1989). *Un monde de différence: Étude internationale sur l'état de l'apprentissage des sciences et de la mathématique*. Princeton N.J.: Educational Testing Service.

Leino, J. (1987). *On Knowledge Accessing Style* (en finlandais). Helsinki: Presses de l'Université de Helsinki.

Niday, P. (1987). *Analysis of Learning Styles of Head Nurses and Staff Nurses*, doctoral dissertation. Century University, California.

Noble, K. A., Rancourt, R. (1987). «What Knowledge Accessing Modes Tell Administrators about Interdisciplinary Crises and Conflicts.» *Journal of Health Administration Education*, 5(4).

Phenix, P. H. (1964). *Realms of Meaning*. New York: McGraw-Hill.

Rancourt, R. & Dionne, J. P. (1982). *Une étude des styles d'enseignement et d'apprentissage dans les écoles de l'Ontario*. Toronto : Publications du ministère de l'Éducation.

Rancourt, R. (1983). *Epistemology: A Forgotten Factor in the Learning-Teaching Process. Journal of Visual - Verbal Languaging*, 3(2), p. 29-44.

Rancourt, R. (1986). «The Validation of an Inventory to Assess Knowledge Accessing Modes in Education», presented to the *International Seminar in Teacher Education*. Regina, University of Saskatchewan.

Rancourt, R. (1987). «An Empirical Investigation of the Preferred Knowledge Accessing Modes of Practitioners of Various Disciplines», *Proceedings of Selected Research Papers of the International Society for General Systems Research*. Toronto: Ryerson Press.

Rancourt, R. (1988). *Inventaire des modalités d'accès à la connaissance*. Cumberland: Les Éditions Impact.

Royce, J.R., *et al.* (1978). *Manual: Psycho-Epistemological Profile*. Edmonton: University of Alberta.

Smith, W.A. *et al.* (1967). «Development of an Inventory to Measure Ways of Knowing.» *Psychological Reports*, (21).

Whorf, B.L. (1956). «Language, Thought and Reality», dans *Selected Writings of Benjamin Lee Whorf*. Cambridge, Mass: M.I.T. Press.

COMMENTAIRES

La conversation qui suivit ces propos visa surtout, soit à leur apporter des précisions, soit à en mettre la portée à l'épreuve.

Un interlocuteur se demanda si l'usage de douze différentiateurs ne risquait pas de fausser les résultats de l'étude de Laveault, d'y introduire un biais, puisque les créateurs de la technique disent n'avoir pu reconnaître que trois dimensions à l'univers sémantique. Laveault lui rappela qu'il avait utilisé, pour chaque dimension,

quatre différentiateurs choisis précisément parce que des travaux antérieurs avaient démontré leur «parenté» avec cette dimension, mais qu'expérience faite, il croirait maintenant préférable de donner plus de poids à certains différentiateurs.

Par exemple, on signala que l'un des résultats inattendus observés chez les Tunisiens, c'est que le mode noétique s'éclipse totalement chez les sujets qui choisirent les arts comme matière préférée, alors que, chez les Canadiens, c'est précisément ce mode qui domine et de façon très nette. Comment expliquer cette observation? Une hypothèse suggérée, c'est que la notion d'art, d'art visuel en tout cas, n'est pas la même chez les Musulmans et chez les Occidentaux: à cause de l'interdiction faite aux tenants de l'Islam de représenter graphiquement les êtres animés et l'obligation qui en découle de pratiquer un style géométrique de décoration, il se pourrait que le mode noétique ne soit aucunement caractéristique des jeunes Tunisiens qui disent préférer les arts aux sciences et aux mathématiques.

Pour étayer cette hypothèse attrayante, il resterait bien sûr à expliquer pourquoi les Ivoiriens, qui ne sont ni musulmans ni occidentaux, se situent sur ce plan à peu près entre ces deux groupes.

Enfin, on fit ressortir très clairement, à la satisfaction de tous, que le style épistémique d'une personne se définit, non pas par le recours exclusif à un mode de connaissance, mais par une hiérarchie entre les modes, et qu'en conséquence il ne faut pas s'attendre que les comparaisons interculturelles mènent à des énoncés absolus («Les Franco-Ontariens sont des noétiques alors que les Anglo-Ontariens sont des rationnels.») mais plutôt à l'affirmation de différences ou de similitudes entre les hiérarchies typiques de tel et tel groupe.

C'est ainsi que, par exemple, on pourrait tirer de l'étude de Rancourt et Deschênes les affirmations suivantes: les jeunes francophones québécois et ontariens se ressemblent beaucoup par leur façon d'hiérarchiser les trois modes de connaissance, le mode empirique se révélant le mode majeur et le noétique, le mineur, mais avec une très faible prépondérance de celui-là sur celui-ci. Par contre, les Africains francophones de l'étude diffèrent résolument et des Canadiens, et entre eux: chez les Tunisiens, il y a véritablement deux modes majeurs (rationnel et empirique) et un troisième qui est mineur au point d'être presque inexistant; chez les Ivoiriens aussi, le mode noétique est très faible, mais le rationnel a plus que le double de l'importance de l'empirique. On est donc tenté de dire que, comme le jeune Québécois, le jeune Franco-Ontarien est moins stéréotypé, plus individuel dans son mode d'approche que ses contemporains africains.

M. J.

SES COMPORTEMENTS ET SES ATTITUDES À L'ÉCOLE

RÉSUMÉ

Pour étudier les comportements et les attitudes du jeune Franco-Ontarien face à l'école, deux voies sont possibles. On peut étudier le jeune Franco-Ontarien en tant que groupe distinctif et l'interroger sur ses attitudes face à l'école. On peut aussi s'interroger sur le rapport qu'exerce la langue du jeune Franco-Ontarien dans ses rapports avec l'école, l'attitude envers la langue conditionnant celle envers l'école.

Les recherches de Madame Monica Heller et de Monsieur Normand Frenette répondent à ces deux préoccupations différentes quant à l'étude des attitudes du jeune Franco-Ontarien. L'étude de Madame Heller démontre que l'attitude face à la langue est également responsable de certaines attitudes et comportements face à l'école. Dans l'étude de Monsieur Frenette, l'attitude des jeunes Franco-Ontariens face à l'école est étudiée en elle-même, dans le cadre d'une étude internationale plus vaste, dont les résultats ne sont pas rapportés ici.

La recherche de Monsieur Frenette et de ses collaborateurs porte essentiellement sur les attitudes des élèves de 7e et de 8e face à l'école en général et face aux mathématiques et à la géographie, en particulier. Les résultats ne permettent pas de démarquer de manière importante les deux niveaux quant à leurs attitudes face à l'école. Cependant, plusieurs différences significatives ont été observées entre les élèves de 7e et de 8e quant à leurs attitudes vis-à-vis les mathématiques et la géographie. Enfin, l'étude de l'évolution des attitudes envers chaque matière fait ressortir que les attitudes ont tendance à s'améliorer en mathématiques et à se détériorer en géographie.

La recherche de Madame Heller traite d'un aspect fondamental du vécu des jeunes Franco-Ontariens en milieu scolaire: les pratiques langagières. Celles-ci y sont étudiées non seulement en rapport avec les activités pédagogiques se produisant en salle de classe mais également en rapport avec le réseau d'amis. Les résultats de l'étude de Madame Heller démontrent que les choix de langue(s), les alternances de code et les jeux de mots bilingues sont des stratégies qui permettent aux élèves d'accéder et de participer à des activités sociales. Le degré d'expérience de la vie en milieu minoritaire francophone s'est avéré le facteur le plus important pour distinguer entre élèves «bilingues», «franco-dominants» et «anglo-dominants». En raison de l'influence de leur milieu social ou familial, les élèves ont recours au français ou à l'anglais de manière spécifique dans l'élaboration de relations avec leurs pairs. La recherche débouche sur une série de recommandations visant à aider les élèves à élargir leur gamme de compétences en français et à reconnaître le lien entre la langue et les possibilités sociales.

D. L.

LES PRATIQUES LANGAGIÈRES ET LES RÉSEAUX SOCIAUX DANS LES ÉCOLES DE LANGUE FRANÇAISE EN ONTARIO

Monica Heller, IEPO

1. Introduction

Dans cette communication, je présenterai un aspect fondamental du vécu des jeunes Franco-Ontariens en milieu scolaire: les pratiques langagières telles que reliées non seulement aux activités de la salle de classe mais aussi aux réseaux d'amis. L'école de langue française en Ontario s'est dotée de la mission de maintenir la langue et la culture françaises en milieu minoritaire. Ceci veut dire transmettre cette langue et cette culture aux jeunes (quoiqu'on s'interroge de plus en plus sur la nature de la langue et de la culture en question). Pour plusieurs, ceci veut dire également créer un milieu de vie francophone à l'intérieur de l'école.

Cependant, nous sommes toutes et tous très conscients du fait que la plupart des élèves franco-ontariens sont bilingues (sinon multilingues) et qu'ils et elles se servent régulièrement de l'anglais en milieu scolaire, dans la cour, dans les couloirs et même en salle de classe. Au lieu de tout simplement se plaindre de ce fait, il me semble qu'il y a lieu d'essayer de saisir les dimensions de ce phénomène et de l'expliquer. Dans ce qui suit, je vous ferai part d'une enquête que j'ai réalisée sur cette question dans la région torontoise. Finalement, je décrirai un projet d'intervention en salle de classe qui a découlé du premier volet du projet. En d'autres termes, les volets descriptifs et explicatifs du projet ont donné lieu à un projet de recherche-action, à des idées par rapport aux façons de se servir des résultats de la recherche pour améliorer les approches pédagogiques utilisées dans nos écoles de langue française.

2. Les pratiques langagières et les rapports sociaux: l'enquête dans la région torontoise

De 1983 à 1985, avec une équipe de chercheurs du Centre de recherches en éducation franco-ontarienne, j'ai mené une série d'enquêtes ethnographiques dans les écoles de langue française (élémentaires et secondaires, catholiques et publiques) de la région torontoise. L'objectif principal de cette recherche était de comprendre la signification de l'emploi du français et de l'anglais pour les élèves inscrits dans ces écoles par rapport aux objectifs sociaux, culturels, linguistiques (et aussi économiques et politiques) des écoles et des parents. Pour nous, les pratiques langagières reflétaient, en fait définissaient en grande partie, la réalité sociale dans laquelle les jeunes évoluaient.

Nous avons donc tenté d'abord de décrire les pratiques langagières des jeunes en milieu scolaire. À partir d'une observation quasi participante et d'enregistrements, nous avons bâti un corpus qui nous permettait de cerner les principales façons dont les jeunes se servaient du français et de l'anglais. Les résultats détaillés de cette recherche ont été publiés ailleurs (cf., par exemple, Heller 1984, 1987, 1988, 1989); je ne présenterai donc ici qu'une brève synthèse.

Premièrement, j'ai remarqué qu'il était possible de distinguer trois groupes d'élèves selon leurs pratiques langagières. Le premier groupe, pas très nombreux, consistait d'élèves qui ne parlaient que français en milieu scolaire, en salle de classe ou ailleurs. Un deuxième groupe, également peu nombreux, utilisait presque exclusivement l'anglais. Le troisième groupe, qui représentait la majorité des élèves, se servait des deux langues.

Ce dernier groupe, pour la plupart, réservait l'anglais pour les activités des groupes des pairs (donc surtout à l'extérieur de la salle de classe) et le français pour les interactions avec (ou dirigées par) les adultes (donc principalement en salle de classe). Ceci voulait dire, également, que les élèves anglo-dominants n'avaient aucun problème pour ce qui était de la participation aux activités des amis, tandis que leur participation était souvent faible au niveau des activités proprement pédagogiques. Cependant, leurs copains de classe bilingues pouvaient venir en aide, agissant en somme comme des courtiers de la frontière linguistique. Ces mêmes bilingues fournissaient souvent le même type d'appui aux franco-dominants qui eux avaient des problèmes au niveau de l'interaction avec les camarades de classe en dehors des cours. Les franco-dominants adoptaient parfois aussi d'autres stratégies d'adaptation: l'apprentissage de l'anglais ou, au contraire, l'isolement.

Les bilingues avaient aussi d'autres pratiques langagières qui les distinguaient: l'utilisation des alternances de code et de jeux de mots bilingues. Quoique normalement les domaines associés au français et à l'anglais étaient bien séparés (l'anglais avec les amis, surtout en dehors de la salle de classe; le français avec les adultes, surtout dans la salle de classe), ces cadres pouvaient se recouper de temps en temps. Par exemple, lorsqu'il s'agissait de faire une présentation au professeur et aux autres élèves en classe, un élève pouvait se retrouver devant un auditoire auquel on s'adressait en anglais, pour une partie ou encore en français, pour une autre partie. De plus, il s'agissait d'une activité dirigée par un adulte. Les élèves bilingues, dans ces cas, faisaient leurs commentaires, pour ainsi dire, en anglais, tandis que la communication «officielle» était en français, du style: **«um, uh, let me think**, aujourd'hui je vais vous présenter mon projet qui porte sur **um, um, gimme a minute...»**.

En même temps, entre eux, ils pouvaient faire des jeux de mots qui n'étaient drôles que pour eux, puisqu'il fallait être bilingue pour les comprendre. Dans les faits, les franco-dominants et anglo-dominants qui étaient présents à ces moments n'ont pas ri ou ont carrément manifesté leur incompréhension, tandis que les bilingues pouffaient de rire. Un exemple:

Un enfant de la maternelle a demandé à son enseignante ce que l'expression «je m'en fiche» voulait dire. L'enseignante a suggéré qu'il aille s'informer auprès de ses copains. Un peu plus tard, l'enfant revient, et annonce qu'il sait maintenant ce que «je m'en fiche» veut dire. «Ah, oui?» dit l'enseignante. «Quoi?» L'enfant répond: «Je m'en poissonne!» L'enseignante le regarde, l'air perplexe. L'enfant voit qu'elle ne comprend pas, et explique: «Fiche, **fish**!»

Dans d'autres cas, les élèves faisaient des traductions directes (par exemple, **March break**/mars craquer), ou se servaient d'associations à travers les langues pour bâtir des saynètes. Par exemple, une saynète présentée aux cérémonies de la fin de l'année portait sur la bataille des Plaines d'Abraham. Au lieu de tout simplement raconter l'histoire de Wolfe et de Montcalm, les élèves ont construit leur saynète autour du thème de Pierre et le Loup, se servant du lien entre «Wolfe» et «loup» comme prétexte. Ceux qui ne voyaient pas ce lien (qui n'était pas fait explicitement) n'ont pas pu saisir la cohérence et l'originalité de cette saynète.

Une fois que nous avons pu distinguer et décrire les pratiques langagières des jeunes, il a fallu les expliquer. J'ai déjà mentionné le fait que la variation était liée en partie à des domaines d'activités; mais pourquoi? Pour répondre à cette question, j'ai cherché ce que les élèves des différents groupes avaient en commun: l'âge? le sexe? l'origine ethnolinguistique? la classe sociale? En fait, le facteur qui est ressorti comme étant le plus important était **le degré d'expérience de l'élève de la vie en milieu francophone minoritaire.**

En d'autres termes, les élèves que j'ai qualifiés de «bilingues» étaient ceux qui vivaient sur la frontière linguistique. Le fait d'être sur la frontière découle de l'interaction de plusieurs éléments: le fait d'avoir vécu en contexte majoritaire, ou d'y voyager régulièrement, mais d'avoir vécu longtemps à Toronto; le fait d'avoir des parents de deux origines ethnolinguistiques différentes ou d'avoir fréquenté l'école de langue française depuis longtemps, etc. Ceux qui venaient d'arriver d'un contexte majoritairement francophone et dont toute la famille était francophone faisaient partie (au moins à leur arrivée) du groupe des franco-dominants. Ceux qui n'utilisaient jamais ou rarement le français en dehors de l'école et qui, souvent, n'avaient pas toujours été scolarisés en français, faisaient partie du groupe d'anglo-dominants.

Ce facteur explicatif (lui-même un ensemble de facteurs qui s'influencent mutuellement) nous permet également d'expliquer les pratiques langagières des élèves. Mon interprétation est à la fois symbolique et fonctionnelle: les choix de langue(s), les alternances de code et les jeux de mots bilingues sont tous des stratégies permettant aux élèves d'accéder et de participer à des activités sociales précises. Ceux qui doivent ou veulent avoir accès aux activités qui nécessitent l'utilisation du français aussi bien à celles nécessitant l'emploi de l'anglais se trouvent sur la frontière; leurs pratiques langagières représentent des tentatives de neutraliser la tension qui peut se manifester dans ces conditions et de garantir leur participation continue aux deux mondes. Elles expriment cette réalité double qu'ensemble ils vivent et réalisent.

Les franco-dominants arrivant dans ce milieu doivent décider s'ils veulent s'adapter à cette situation ou non. Leur décision sera influencée en partie par leur personnalité et par leur âge, mais aussi par les occasions qui leur sont présentées dans la nouvelle école (présence ou non d'autres élèves franco-dominants ou d'élèves bilingues prêts à aider; degré d'ouverture des réseaux d'amitié dans la classe, etc.). Aussi les raisons de leur présence à Toronto peut avoir un impact: un élève qui sait

qu'il retournera à la fin de l'année au Québec sera peut-être moins motivé à s'intégrer qu'un élève qui sait que son déménagement est permanent. Par ailleurs, un élève qui est venu pour un court séjour tentera peut-être d'en profiter pour apprendre l'anglais, surtout s'il est plus âgé et donc plus conscient de la valeur de l'anglais sur le marché du travail.

Les anglo-dominants, quant à eux, doivent décider ce qu'ils veulent investir dans l'apprentissage du français. Pour plusieurs, la faible compétence en français n'empêche pas une certaine participation aux activités scolaires, et il y a donc peu de motivation pour améliorer la compétence dans cette langue. Ceci ne veut pas dire que les anglo-dominants demeurent toujours faibles en français; tout comme les franco-dominants, ils peuvent s'intégrer au groupe des bilingues. Cependant, pour eux, la motivation viendra peut-être plus de l'extérieur du milieu scolaire.

3. La réalité des élèves et les approches pédagogiques

Ayant formulé cette interprétation, il nous était important de l'examiner à la lumière des objectifs des écoles. Or, ce n'était pas difficile de constater un certain niveau de frustration chez le personnel enseignant ainsi que chez certains groupes de parents face à l'emploi de l'anglais en milieu scolaire et au manque de connaissances en français chez les élèves (surtout en ce qui concerne le français écrit).

Nous nous sommes vite rendu compte que plusieurs éléments contribuaient à ce sentiment de frustration. Premièrement, le fait que les adultes (parents et personnel enseignant) insistaient sur l'emploi du français créait des conditions propices à une interprétation de l'utilisation de l'anglais comme résistance à l'autorité. Donc, dès qu'un élève voulait résister à cette autorité (pour des raisons n'ayant rien à faire avec la langue ou la culture) il n'avait qu'à s'exprimer en anglais.

Deuxièmement, la plupart du personnel enseignant avait été formé et avait accès à des approches et à du matériel conçus pour l'enseignement en français en milieu majoritaire: ces approches supposaient que les élèves avaient accès à des ressources en français à l'extérieur de l'école. Or, surtout dans une région telle que celle de Toronto, ce n'est manifestement pas le cas: les connaissances générales que les élèves apportent à l'école et qui pourraient contribuer à leur processus d'apprentissage en milieu scolaire proviennent souvent d'autres langues et d'autres cultures. Leur gamme de connaissances du français et du monde par le biais du français ne correspond pas à ce à quoi on peut s'attendre en milieu majoritaire. Ceci dit, je veux insister sur le fait qu'il n'est pas utile de conceptualiser cette situation comme une situation de déficit linguistique, culturel ou cognitif; il s'agit plutôt d'une gamme ou d'un répertoire dont la proportion de composantes associées à divers groupes sociaux varie.

Troisièmement, au cours des activités de la salle de classe, la plupart des élèves avaient tendance à tenir pour acquis qu'ils allaient avoir le même point de départ (ou posséder la même gamme) quant aux différentes façons de se servir du français (ainsi que d'autres langues). Nous venons de

démontrer que la plupart du temps à Toronto, et probablement à différents degrés aussi ailleurs, cette image ne correspond pas aux réalités de la salle de classe.

Nous avons donc constaté un écart entre les attentes par rapport aux objectifs linguistiques et culturels des écoles et la réalité du milieu scolaire, et nous avons identifié certains éléments explicatifs. La prochaine étape était d'exploiter ces résultats pour résoudre les problèmes identifiés.

4. Projet «Coopération et découverte»

Il est certain que des interventions à plusieurs niveaux pourraient être pertinentes, et en fait d'autres aspects de notre travail qui n'ont pas été discutés ici nous ont permis de participer à des processus aux niveaux, entre autres, de l'élaboration et de la mise en oeuvre d'un programme-cadre et à la redéfinition des objectifs scolaires et de la structure institutionnelle d'une école. Cependant, dans un premier temps, nous avons choisi d'intervenir au niveau des approches pédagogiques.

Cette intervention a pris la forme d'un projet d'élaboration, et, par la suite, de diffusion de matériel pédagogique sous forme de trousse (Heller *et al.*, 1990). Cette trousse contient les ressources nécessaires aux enseignants et aux enseignantes et aux élèves pour réaliser des projets dont les objectifs, la structure et le déroulement correspondent mieux, à notre avis, aux besoins et aux réalités de la salle de classe franco-ontarienne (Heller et Barker, 1988).

Nous avons décrit ailleurs la philosophie qui sous-tend notre approche, le fonctionnement des projets et certains résultats de leur implantation en salle de classe (Heller et Barker, 1988; Heller *et al.* 1988). L'essentiel, c'est que nous basons l'approche sur l'idée que c'est la responsabilité de l'école d'aider les élèves à élargir leur gamme de compétences en français et à s'emparer de leur répertoire linguistique, c'est-à-dire de reconnaître le lien entre l'utilisation de la langue et les possibilités sociales. Nous voulons amener les élèves à découvrir le rôle de la langue dans leur propre vie et dans leur communauté, à s'entraider en partageant les ressources et les connaissances que chacun et chacune possède, à apprendre à valoriser les différences et en même temps à établir et à réaliser des objectifs communs.

En soi, cette approche ne changera pas le monde. Néanmoins, nous estimons qu'il s'agit d'un élément de réponse à une situation très complexe en pleine évolution. Sans une sensibilisation au niveau de l'expérience quotidienne des participants au milieu scolaire nous ne saurons faire face aux obstacles qui nous confrontent ni exploiter les ressources qui nous y sont offertes.

Nos tentatives sont certes à une petite échelle et à court terme. Cependant, le message principal que j'aimerais passer n'est pas que nous avons trouvé des réponses, mais plutôt qu'il est essentiel d'examiner les applications que nous pouvons faire des résultats de nos recherches, et de se servir de ces applications pour engendrer un nouveau processus de recherche et de remise en question. De plus, les expériences les plus

riches découleront de processus de collaboration entre chercheurs et chercheures, éducateurs et éducatrices, élèves et la communauté. La recherche doit se situer dans un processus continu, une longue conversation si vous voulez, à laquelle nous pouvons toutes et tous participer.

Bibliographie

Heller, M. (1984). «Language and ethnic identity in a Toronto French-language school.» *Études ethniques au Canada* 16(2): 1-14.

Heller, M. (1987). «Language and the formation of ethnic identity.» *Childrens' Ethnic Socialization* (sous la direction de J. Phinney et M. Rotheram). Newbury Park: Sage, p. 180-200.

Heller, M. (1988). «Strategic ambiguity: codeswitching and the management of conflict.» Dans *Codeswitching: Anthropological and Sociolinguistic Perspectives* (sous la direction de M. Heller). Berlin: Mouton de Gruyer, p. 77-96.

Heller, M. (1989). «Variation dans l'emploi du français et de l'anglais par les élèves des écoles de langue française à Toronto.» *Le français canadien parlé hors Québec: aperçu sociolinguistique* (sous la direction de R. Mougeon et É. Beniak). Québec: Presses de l'Université Laval, p. 153-170.

Heller, M. & Barker, G. (1988). «Conversational strategies and contexts for talk: learning activities for Franco-Ontarian minority schools.» *Anthropology and Education Quarterly* 19(1): 20-47.

Heller, M., Barker, G., Lévy, L. & Pelletier, F. (1988). «Projet découverte: du matériel pédagogique à l'appui du programme-cadre.» Dans *Vivre sa langue, c'est pas des farces! Actes du 7e colloque de l'AOFP* (sous la direction de B. Cazabon). Sudbury: Institut franco-ontarien, p. 20-33.

Heller, M., Lévy, L., Pelletier, F. & Barker, G. (1990). *Coopération et découverte*. Ottawa: Centre franco-ontarien de ressources pédagogiques.

NOTE DE L'AUTEURE

J'aimerais remercier le Conseil de recherche en sciences humaines du Canada, Multiculturalisme Canada (Secrétariat d'État) et la subvention générale à l'Institut d'études pédagogiques de l'Ontario du ministère de l'Éducation, qui ont subventionné cette recherche. Seule l'auteure en est responsable.

LA CLASSE ET SON ENVIRONNEMENT: LES ÉLÈVES FRANCO-ONTARIENS FACE À LA PÉDAGOGIE

Normand Frenette, Gila Hanna et Stacy Churchill, IEPO

La classe et son environnement est le titre donné à un projet de recherche conçu par l'Association Internationale pour l'Évaluation auquel ont participé huit pays et trois provinces du Canada. Cette étude, qui avait pour projet d'élucider les facteurs contextuels influençant le rendement des élèves, a été menée pendant l'année scolaire 1982-1983 dans les écoles franco-ontariennes.

La recherche a comporté, entre autres, un cycle d'observations structurées et soutenues dans 31 salles de classe en Ontario français, des enquêtes menées auprès des enseignants participant à l'étude (par deux fois), un questionnaire administré à tous les élèves faisant partie des classes sous étude (par deux fois), ainsi que l'administration de tests de rendement (pré-tests et post-tests).

Ce compte rendu fait état d'une partie seulement du plan de recherche. Il s'agit de l'enquête auprès des 655 élèves dans les classes ayant fait l'objet d'observations soutenues pendant l'année scolaire 1982-1983.[1]

L'échantillon franco-ontarien de l'étude de «La classe et son environnement»

Les 671 élèves qui se trouvaient dans les classes d'observation se trouvaient répartis en 281 élèves de 7e année et 390 élèves de 8e année. En répondant aux questionnaires, les premiers devaient penser en particulier à leur cours de géographie, alors que les derniers devaient songer à leur cours de mathématiques.

Les attitudes des élèves envers l'école et la matière

Tout éducateur sait que les attitudes des élèves influencent non seulement leur rendement et leur comportement, mais également les stratégies pédagogiques envisageables dans une classe donnée. Nous nous en tenons ici à la description des attitudes pour l'ensemble des élèves.

Les attitudes des élèves vis-à-vis l'école en général

Pour huit énoncés portant sur ses attitudes vis-à-vis l'école, chaque élève devait indiquer le degré de conformité à sa situation selon une échelle de 5 points: (1) indiquant que, selon l'élève, l'énoncé était complètement faux; (5) indiquant que l'énoncé était considéré complètement vrai.

Le questionnaire comportait un ensemble d'énoncés sur le fait de trouver l'école agréable ou non, le fait d'aimer l'école ou non, l'école comme défi, l'importance de l'école pour l'élève, et sur les caractéristiques du temps des études.

Toutes ces questions touchent de près ou de loin au caractère plaisant ou désagréable que peut représenter l'école. Dans l'ensemble, les élèves ont des attitudes très positives par rapport à l'école sauf quand on leur pose une question qui n'a de sens que pour les adultes: Je suis porté à dire comme beaucoup de gens: «L'école c'est le beau temps de la vie.» La plupart aiment bien l'école et ils ont l'intention de continuer leurs études aussi longtemps que possible.

Les différences dans les attitudes envers l'école

Si dans l'ensemble les élèves ont des attitudes positives vis-à-vis l'école, il y a tout de même des différences, pour certaines questions, entre les élèves de 7e et de 8e année. Pour deux des questions, les élèves de 7e année révèlent un profil de réponses un peu plus positif que leurs camarades de 8e année. Dans chacun des

cas, les élèves de 7e année révèlent des attitudes légèrement, mais significativement, plus positives que celles des élèves de 8e année.

Lorsqu'on propose que «J'aime tout ce qui concerne l'école», les élèves de 8e année sont très divisés. Un groupe assez important (N = 169, 43,5 pour cent) trouve que cet énoncé est plutôt ou complètement vrai. Mais un autre groupe non moins important (N = 171, 44,0 pour cent) trouve qu'il est complètement ou plutôt faux. Les élèves de 7e année sont légèrement plus positifs: près de la moitié du groupe (N = 141, 53,6 pour cent) est complètement ou plutôt d'accord avec l'énoncé, alors qu'un tiers trouve qu'il est plutôt ou complètement faux (N = 89, 33,8 pour cent). La différence n'est pas énorme, mais elle est significative (dl = 4, χ^2 = 21,926, p = 0,000), et elle est à la faveur des élèves de 7e année. Lorsqu'on propose que «L'école fournit des défis intéressants» la vaste majorité des élèves trouve que c'est plutôt ou complètement vrai, mais il y a léger décalage entre les deux groupes. Près de quatre élèves sur cinq de 8e année (N = 318, 81,9 pour cent) sont d'accord avec l'énoncé, alors que chez les élèves de 7e année, le groupe correspondant s'élève à 86,5 pour cent (N = 225). De plus, moins d'élèves de 7e année sont en désaccord avec l'énoncé (N = 16, 6,1 pour cent, contre N = 33, 8,5 pour cent en 8e année). Il est encourageant de voir la petite proportion des répondants qui trouve que l'école n'est pas un défi. Toutefois, les différences sont à la faveur des élèves de 7e années (dl = 4, χ^2 = 14,220, p = 0,007). Lorsqu'on propose l'affirmation que «La seule chose que j'aime de l'école, c'est qu'elle me permet de rencontrer mes ami(e)s», ce sont les élèves de 8e année qui sont les plus réticents. Près de trois élèves sur cinq de 8e année (N = 234, 59,0 pour cent) et près de la moitié des élèves de 7e année (N = 139, 52,6 pour cent) trouvent que l'énoncé est complètement ou plutôt faux (dl = 4, χ^2 = 15,730, p = 0,003).

En résumé, lorsqu'il s'agit de distinguer les groupes selon leurs attitudes envers l'école, on cherche désespérément des différences importantes. Il demeure deux énoncés pour lesquels on trouve des différences significatives, mais les différences sont minimes, au point où le lecteur attentif serait peut-être porté à nous accuser d'avoir cherché midi à quatorze heures. Ces différences sont à la faveur des élèves de 7e année, mais les différences sont tout à fait minimes.

Les attitudes des élèves vis-à-vis la matière

Il y avait dans le premier questionnaire administré auprès des élèves pas moins de 12 questions portant sur leurs attitudes vis-à-vis la matière. Rappelons que les élèves de 7e année devaient songer à leur cours de géographie en répondant à ces questions, alors que les élèves de 8e année devaient songer à leur cours de mathématiques.

On peut diviser ces questions en quatre différentes catégories: celles qui portent sur la motivation à bien apprendre la matière, celles qui portent sur le jugement de l'élève quant à ses capacités et à son rendement dans la matière, celles qui portent sur l'importance de la matière et celles qui portent sur le plaisir (ou l'absence de plaisir) à étudier la matière en question. Insérées dans la catégorie de questions

portant sur l'importance de la matière et sur le jugement de ses propres capacités, il y avait deux questions portant sur le rôle différencié des deux matières pour les garçons et les filles.

En ce qui concerne la motivation à apprendre la matière, pas moins de 93,4 pour cent des élèves (N = 610) ont indiqué qu'ils étaient très ou fortement d'accord avec l'énoncé «Je veux vraiment réussir en mathématiques/géographie». Les élèves qui sont en désaccord avec l'énoncé sont rarissimes (N = 24, 3,7 pour cent dl = 4). Il n'y a pas de doute: la vaste majorité des élèves veulent vraiment réussir dans la matière. En ce qui concerne les jugements de leurs propres capacités et/ou de leur rendement, il y a un léger changement du profil. Quatre-vingt-six pour cent des élèves (N = 562) indiquent que l'énoncé: «La plupart du temps, je comprends de quoi on parle dans le cours de X²» est tout à fait vrai ou plutôt vrai. La grande majorité estime donc comprendre la matière. En contrepartie, plus d'un tiers des élèves (N = 233, 35,8 pour cent) trouve que l'énoncé : «Je ne suis pas tellement bon(ne) en X» est tout à fait ou plus ou moins vrai. Le jugement de leurs capacités est donc nettement en deçà de leur volonté de réussir.

Quand il s'agit de se situer par rapport au reste de leur classe, en indiquant leur accord ou désaccord avec l'énoncé «La géographie (les mathématiques) est plus difficile pour moi que pour la plupart des élèves de ma classe», il y a tout près d'un élève sur six (16,3 pour cent, N = 105) qui le trouve tout à fait ou plus ou moins vrai. Quand on retourne la question pour proposer un énoncé formulé en termes négatifs: «Peu importe les efforts que je fais, je ne réussis pas en mathématiques/géographie», on obtient des résultats à peu près identiques, mais cette fois-ci en accord avec l'énoncé (16,9 pour cent, N = 110).

Un certain nombre d'items avaient été proposés pour cerner la dimension du plaisir à faire les mathématiques ou la géographie. À l'énoncé «J'aimerais beaucoup suivre d'autres cours de X à l'avenir», près de la moitié des élèves le trouve tout à fait ou plutôt vrai (51,3 pour cent, N = 334). Tout près des deux tiers des élèves sont plutôt d'accord avec l'énoncé «La/les X», c'est amusant» (63,3 pour cent, N = 410) . Par contre, quand on propose que «J'aimerais mieux ne pas prendre beaucoup de mon temps libre à faire X», tout près de deux élèves sur cinq (39,5 pour cent, N = 256) trouvent que l'énoncé est tout à fait vrai ou plutôt vrai . Les élèves ont beau trouvé la matière intéressante, ils n'en sont tout de même pas des fanatiques.

En ce qui concerne leur jugement de l'importance de la matière pour les emplois futurs et pour leur vie courante, les élèves démontrent un réalisme tout à fait convaincant. Plus de quatre élèves sur cinq trouvent que la matière est importante pour les emplois futurs (84,1 pour cent, N = 545), alors que plus d'un élève sur quatre (28,6 pour cent, N = 189) est d'accord avec l'énoncé que «J'arrive à me débrouiller sans la géographie/les mathématiques».

Enfin, deux questions avaient porté de façon plus précise sur le jugement de l'importance relative des deux matières pour les deux sexes. À peine 13 pour cent (N = 84) des élèves sont d'accord ou plutôt d'accord avec l'idée que les garçons sont

meilleurs que les filles dans la matière. Par contre, lorsqu'on leur demande si la matière est plus importante pour les garçons que pour les filles, quelques-uns de plus (16,3 pour cent, N = 105) sont d'accord ou plutôt d'accord avec l'idée. On peut donc affirmer qu'à la fin de l'école élémentaire, les élèves ne semblent pas du tout gagnés à l'idée que les garçons réussissent mieux que les filles, ni même qu'ils devraient réussir mieux qu'elles.

Les différences entre élèves de 7e et élèves de 8e année

On a trouvé que pas moins de cinq questions ont donné lieu à des réponses différentes selon qu'il s'agissait des élèves de 7e ou de 8e année. La première différence significative se trouve dans la motivation à réussir dans la matière: 96,4 pour cent des élèves de mathématiques et 90,5 pour cent des élèves de géographie disent être tout à fait ou plutôt d'accord avec l'énoncé «Je veux vraiment réussir en X». En contrepartie, il y a légèrement plus d'élèves de géographie qui sont complètement en désaccord avec l'affirmation (5,0 pour cent contre 2,8 pour cent). La différence n'est pas grande, mais elle est significative, (dl = 4, χ^2 = 12,229, p = 0,015).

De même, ce sont les élèves de 8e année qui sont plus portés à être d'accord avec l'énoncé «J'aimerais suivre d'autres cours en X». Cette fois-ci la différence est beaucoup plus marquée, car 61,4 pour cent des élèves de mathématiques (N = 238) et 36,5 pour cent des élèves de géographie (N = 96) se sont prononcés tout à fait ou plutôt en accord avec l'énoncé (dl = 4, χ^2 = 39,159, p = 0,000). Rappelons que le questionnaire a été passé au début de novembre, donc à un moment où les élèves ont eu à peine deux mois pour tirer leurs conclusions au sujet de la matière.

Il est à noter qu'un plus grand nombre d'élèves de géographie est porté à croire avoir plus de difficultés dans la matière que le reste de la classe. En géographie, plus d'un élève sur quatre (27,5 pour cent, N = 72) est porté à être tout à fait ou plutôt d'accord avec l'énoncé que «La géographie est plus difficile pour moi que pour le reste de la classe». En mathématiques, les élèves sont moins nombreux à être d'accord avec l'affirmation (16,7 pour cent, N = 65). La différence n'est pas très grande, mais elle est quand même significative (dl = 4, χ^2 = 15,674, p = 0,004).

En ce qui concerne l'importance relative des différentes matières, les élèves ne se trompent pas sur l'importance des mathématiques. La vaste majorité des élèves de 8e année (N = 365, 94,8 pour cent) sont tout à fait ou plutôt d'accord avec l'importance des mathématiques pour les emplois futurs, alors qu'en 7e année les élèves sont plus modérés dans leurs transports vis-à-vis la géographie (N = 179, 77,3 pour cent). Encore une fois, la différence n'est pas énorme, mais elle est significative (dl = 4, χ^2 = 104,42, p = 0,000). Enfin, ce sont les élèves de 7e année qui ont davantage tendance à dire qu'ils arrivent à se débrouiller sans la géographie. À peine un élève de mathématiques sur cinq (N = 75, 19,4 pour cent) affirme être tout à fait ou plutôt d'accord avec l'idée, alors que plus de deux fois (N = 110, 42,0 pour cent) plus d'élèves de géographie en disent autant (dl = 4, χ^2 = 78,748, p = 0,000).

Le lecteur n'aura pas manqué de remarquer que toutes les différences sont à la faveur du programme de mathématiques en 8e année.

L'évolution des attitudes

Nous avons déjà fait remarquer que certaines questions dans le premier questionnaire ont été reprises lors de l'administration du deuxième questionnaire au printemps 1983. Toutes les questions portant sur les attitudes vis-à-vis de la matière ont été reprises ultérieurement, sauf pour les deux questions relatives à l'importance et au succès relatif des garçons dans les deux matières à l'étude.

Les attitudes envers la géographie

De fait, les réponses demeurent relativement inchangées pour un certain nombre d'énoncés. Les attitudes n'ont donc pas tellement changé quand il s'agissait de juger de la pertinence de la matière pour l'emploi du temps des élèves et également quand il s'agissait de juger de la difficulté de la matière. Par contre, les attitudes semblent s'être détériorées quelque peu pour les énoncés suivants: «La plupart du temps je comprends de quoi on parle dans le cours de géographie»; «La géographie c'est amusant»; et «J'arrive à me débrouiller dans la vie de tous les jours sans avoir à utiliser la géographie».

Il semble que les élèves aient moins confiance en leur compréhension de la matière après six mois; ils trouvent la matière moins amusante et moins utile.

Enfin, pour compléter le tableau, on note une amélioration pour un seul des énoncés, à savoir: «Je veux vraiment bien réussir en géographie.» On note donc que les élèves de géographie n'ont amélioré qu'une seule attitude face à la matière, à savoir leur désir de bien réussir la matière. Il n'empêche que pour tous les autres indices des attitudes, soit le profil est resté inchangé, soit il a accusé une détérioration.

Les attitudes envers les mathématiques

En parcourant les réponses des élèves de mathématiques, on note un profil sensiblement différent de celui des élèves de géographie. On remarque une détérioration des attitudes pour deux seuls énoncés: «La plupart du temps je comprends de quoi on parle dans le cours de mathématiques» et «Il est important de connaître les mathématiques pour avoir un bon emploi». Les attitudes sont demeurées stables pour un seul énoncé: «Les mathématiques, c'est amusant.» Les attitudes s'en vont en s'améliorant pour tout le reste, soit: «Je ne suis pas tellement bon(ne) en mathématiques»; «J'aimerais mieux ne pas prendre beaucoup de mon temps libre pour faire des mathématiques»; «Les mathématiques sont plus difficiles pour moi que pour la plupart des élèves de ma classe» et «J'arrive à me débrouiller dans la vie de tous les jours sans avoir à utiliser les mathématiques».

Conclusion

Dans l'ensemble, on remarque que les attitudes ont tendance à s'améliorer légèrement au cours de l'année en

mathématiques de 8e année, et elles ont tendance à se détériorer quelque peu en géographie de 7e année ou au moins à rester stables. Il convient de noter deux seuls points communs lorsque l'on considère l'évolution des attitudes envers la matière: dans l'un et l'autre cas, le désir de vraiment bien réussir la matière a augmenté au cours de l'année; dans l'un et l'autre cas, le jugement que l'élève comprend de quoi on parle a baissé au cours de l'année.

Enfin, la similarité des résultats, en dépit des quelques différences entre les niveaux, laisse entendre que la culture de l'école y est pour beaucoup dans la formation des attitudes envers l'école et la matière.

Références

Churchill, S., Frenette, N. & Hanna, G. (1987). *La classe et son environnement dans les écoles franco-ontariennes*. Toronto: Ministère de l'Éducation de l'Ontario, 308 p.

Ryan, D.W. (1987). *Mise au point d'un nouveau modèle d'efficacité pour les enseignants: Leçons tirées de l'étude AIERS sur le contexte de la salle de classe*. Toronto: Ministère de l'Éducation de l'Ontario, 90 p.

Ryan, D.W. & Anderson, L.W. (1984). *Rethinking research on teaching: lessons learned from an international study. Evaluation in Education*, 8, 2 (numéro spécial).

[1] Pour un compte rendu du projet international, nous renvoyons le lecteur à Ryan (1987) et Ryan et Anderson (1984). Pour la dimension franco-ontarienne de l'étude, consulter Churchill, Frenette et Hanna, s.d.

[3] La lettre X signifie que, dans un cas, le terme employé était la géographie et, dans l'autre, les mathématiques.

COMMENTAIRES

Au cours de cette session, les deux études suivantes furent présentées: Monica Heller, Les pratiques langagières et les réseaux sociaux dans les écoles de langue française en Ontario et Normand Frenette, L'élève franco-ontarien face à la pédagogie dans les écoles.

Dans la conversation qui a suivi sa présentation, Madame Heller a expliqué comment la langue contribue à la construction de l'identité du jeune Franco-Ontarien. Selon elle, c'est par le biais de la communication et de l'interaction sociale qu'il est intéressant d'étudier les pratiques langagières du jeune Franco-Ontarien. Or, la construction de cette identité à travers la langue a des conséquences immédiates sur les possibilités de construire des rapports sociaux. Par exemple, le problème d'identité des anglo-dominants est relié à leur difficulté de former des rapports sociaux avec d'autres anglophones ou encore avec des élèves franco-dominants.

Le regard de Monica Heller sur le jeune Franco-Ontarien est d'abord sociologique et anthropologique avant d'être psychologique. Devant l'impossibilité en milieu minoritaire d'enrichir l'expérience

du vivre en français à partir de l'extérieur de l'école, il faut, selon elle, comprendre les fondements de l'identité francophone du jeune Franco-Ontarien et bâtir à partir de ces fondements. L'école doit chercher ailleurs que dans le milieu extérieur les conditions qui favorisent l'acquisition de ressources et d'une identité francophone.

La recherche de Monica Heller a le mérite de démontrer la diversité de la population francophone que l'on retrouve dans les écoles françaises de Toronto. Cette diversité consiste non seulement en des degrés différents de maîtrise de la langue française, mais aussi en des motivations variées quant à l'usage de cette langue et quant au rôle qu'elle joue dans la construction de l'identité du jeune Franco-Ontarien. Il est donc utopique d'appliquer la même médecine à tous. Les attitudes et les préoccupations des jeunes Franco-Ontariens face à la langue française n'ont pas toutes les mêmes origines, ni les mêmes conséquences. C'est pourquoi des recherches comme celles de Madame Monica Heller sont si importantes pour personnaliser et situer dans un contexte approprié le type d'intervention que l'école peut élaborer pour promouvoir le français dans ses murs.

Que l'attitude des élèves face à la pédagogie et face aux diverses matières du curriculum constitue un facteur puissant dans l'acquisition des connaissances et dans le développement cognitif, la recherche l'a maintes fois démontré. La recherche dont Frenette nous a fait part s'ajoute à un ensemble imposant de données déjà accumulées sur le sujet. Elle est cependant bien particulière en ce qu'elle fait partie d'un projet à caractère international auquel participaient huit autres pays et trois provinces canadiennes et de plus comptait un échantillon de 31 salles de classe d'écoles franco-ontariennes.

Les données recueillies à partir de questionnaires permirent à l'auteur de tirer un certain nombre de conclusions générales ayant trait aux attitudes des Franco-Ontariens envers l'école. Dans l'ensemble, nous dit l'auteur, les élèves franco-ontariens affichent des attitudes très positives envers l'école. La plupart ont même exprimé l'intention de continuer leurs études aussi longtemps que possible. L'on peut se questionner, cependant, sur la profondeur de cette attitude devant la sous-représentation des Franco-Ontariens au niveau postsecondaire. Une bonne partie de la présentation traitait de différences qui pouvaient exister entre les attitudes des élèves de 7e et 8e années relatives à l'école et à l'étude des mathématiques et de la géographie. Dans beaucoup de cas, des différences très légères en faveur des élèves de 7e année se dégagèrent des données du questionnaire. Ce qui pouvait étonner, c'était la tendance observée chez un groupe assez considérable de l'échantillon, soit le tiers, de se croire inapte par rapport à la matière à apprendre malgré une volonté de réussir. Ce groupe d'élèves juge ses capacités nettement en deçà de sa volonté de réussir. Nous croyons qu'il s'agit là d'un phénomène que l'on se doit d'approfondir. C'était d'ailleurs le sens de l'intervention d'un des participants qui demandait si, de fait, l'étude ne démontrait pas une perte progressive de confiance en soi chez l'élève franco-ontarien. Pour le conférencier, le phénomène était dû non à l'effritement des attitudes envers l'étude en général mais bien à la valeur pragmatique

qu'ils attachaient à l'une ou l'autre des deux matières, la géographie et les mathématiques, qui faisaient l'objet du questionnaire. Il faut reconnaître, cependant, que le fait d'avoir demandé aux élèves de 7e année de répondre au questionnaire en ayant en tête qu'il s'agissait de l'étude de la géographie et à ceux de 8e année qu'il s'agissait de l'étude des mathématiques ajoute une certaine difficulté à la compréhension des données de cette recherche à caractère international.

Quant à la question de savoir s'il existait des différences d'attitudes entre les Franco-Ontariens et les autres groupes internationaux, on n'a pas pu y répondre puisque les données relatives à cette question n'étaient pas disponibles. Monsieur Frenette, cependant, fit remarquer que le temps consacré à l'enseignement des mathématiques chez les Franco-Ontariens était de 60 % inférieur à celui que les anglophones y consacrent.

Comme il existe une forte corrélation entre le temps consacré à l'enseignement des mathématiques et le rendement en cette matière, les Franco-Ontariens se doivent de réexaminer soigneusement les principes qui régissent la pédagogie des mathématiques.

Bien qu'il fût parfois un peu difficile de déterminer si l'étude voulait faire ressortir des différences entre les attitudes des élèves de 7e et 8e années ou celle entre les attitudes envers deux disciplines bien différentes par le contenu et la méthodologie, il reste néanmoins que l'exposé est de nature à susciter de nombreuses hypothèses de travail et à encourager les chercheurs à approfondir toute la dynamique des observations rapportées.

L. D.

D. L.

IMPACTS DU MILIEU SUR LA LANGUE

RÉSUMÉ

Affirmer que la langue, phénomène essentiellement social, est affectée par les influences sociales, ce serait là formuler le truisme quintessentiel. Chercher à déterminer précisément quel est l'impact de chaque influence, voilà qui est moins banal.

Les deux études présentées au cours de la session S-1A abordent des aspects fort différents de cette question. D'abord, M. Berger constate les faiblesses notoires, pour ce qui est de la maîtrise de la langue, chez les représentants des deux groupes linguistiques qui fréquentent l'institution où il oeuvre; puis, échec total de la tentative de faire ressortir des relations entre le niveau de maîtrise de la langue et certaines caractéristiques du sujet et de son milieu.

On trouvera fort intéressantes les conclusions, aux plans sociologique et didactique, que le chercheur tire de ses observations.

La deuxième étude de M. Bordeleau portait sur une des caractéristiques du milieu scolaire canadien qui le distingue de celui des autres pays: l'emploi de l'immersion comme didactique d'une langue seconde.

Cette méthodologie a bien sûr fait l'objet de nombreuses études cherchant à mesurer ses impacts sur les sujets à qui on l'applique, leurs parents, etc. Celle de M. Bordeleau se distingue de toutes celles-là en ce qu'elle cherche à répondre à la question: Quel est l'impact sur les Franco-Ontariens de l'enseignement du français par la méthode d'immersion en Ontario? Il ne faut pas réfléchir longtemps, en effet, pour s'aviser que la popularité de l'immersion pourrait avoir des influences, bénéfiques ou maléfiques, sur la communauté francophone ontarienne.

On prendra connaissance avec grand intérêt des avis exprimés sur cette question par des représentants des deux communautés linguistiques en cause.

J. M. J.

COMPÉTENCE LINGUISTIQUE ET ENVIRONNEMENT SOCIAL

Jacques Berger, Université Laurentienne

«Les gens ne savent plus écrire.» Quelle que soit la valeur de cette affirmation, elle fait périodiquement les frais des manchettes. Le monde du travail, par exemple, regrette l'incompétence de ses employés qui doivent parfois être formés à grands frais aux rudiments de l'écrit. On est bien obligé d'admettre, alors, que l'affirmation n'est pas sans fondement. Les étudiants universitaires ne font pas exception à cette règle et l'Université Laurentienne, comme nombre d'autres institutions postsecondaires, a dû tenir compte du problème.

Afin de faire prendre conscience aux étudiants de l'état de leur capacité à écrire et pour s'assurer que le diplôme qu'ils reçoivent témoigne d'un niveau raisonnable de compétence, l'Université a instauré, en

septembre 1985, une politique d'exigence linguistique. Tous les étudiants, anglophones et francophones, inscrits dans un programme des Arts, devaient, à l'issue de leur scolarité, avoir réussi, avant de pouvoir recevoir leur diplôme, un test écrit de compétence dans la langue avec laquelle ils s'identifiaient. Le test, quoique de facture quelque peu différente pour chacune des deux langues, accorde une importance primordiale à l'exercice de rédaction. Afin qu'ils ne soient pas pris au dépourvu et qu'ils aient le temps de remédier à leurs faiblesses, les étudiants devaient écrire ce test dès leur entrée en première année et étaient par la suite autorisés à le récrire autant de fois qu'ils le désiraient jusqu'à la réussite. Des moyens étaient mis à la disposition des plus défavorisés pour les aider à atteindre le niveau requis; des cours de langue étaient aussi suggérés comme moyen d'atteindre le niveau de réussite.

Les résultats de la première session de test ont créé un certain remous, dans la mesure où, dans les deux langues, seuls environ 25 % des étudiants ont réussi. Quoique le test ait été reconnu comme test de fin d'études universitaires et qu'il était donc prévisible que des étudiants ne le réussissent pas en début de scolarité, ce fort taux d'échecs en a surpris plus d'un et l'on a commencé à chercher des coupables. La recherche que nous présentons ici voulait replacer ces résultats dans une perspective plus académique en tentant de les expliquer par l'influence de l'environnement social.

L'objectif de la recherche était de découvrir s'il existait des corrélations entre les conditions socioculturelles qui prévalent dans l'environnement des étudiants et leur compétence à l'écrit. Notre attention était dirigée principalement vers les francophones, mais le fait que les anglophones avaient échoué dans les mêmes proportions nous a poussés, en dernière instance, à les inclure dans l'étude. Nous avons rédigé un questionnaire qui, premièrement, mettait en relief l'importance relative des deux langues officielles dans la vie scolaire, familiale et sociale de l'étudiant, deuxièmement, demandait à l'étudiant d'évaluer sa propre compétence, sa propre confiance dans sa langue maternelle et, troisièmement, sous forme de questions ouvertes, tentait d'avoir un aperçu des idéologies véhiculées. Ces données, mises en parallèle avec les résultats des tests, devaient nous permettre de prédire, grâce aux profils ainsi déterminés, qui étaient les étudiants compétents. Nous avons travaillé sur un échantillon de 131 étudiants.

À notre surprise, il nous a été impossible de découvrir des corrélations significatives entre les conditions sociales de l'exercice de la langue maternelle, l'impression que les étudiants avaient d'eux-mêmes quant à leur compétence, leur opinion sur quelques grandes questions du jour et leur compétence à l'écrit. Quel qu'ait été le profil considéré, nous avons retrouvé à peu près les mêmes proportions d'échec et de réussite au test. Au contraire de ce que suggèrent des études sur l'oral des étudiants franco-ontariens, l'exposition à la langue maternelle ne semble pas avoir d'influence sur la compétence écrite. Mais ce qui est peut-être encore plus intéressant, c'est la similarité qui existe entre francophones et anglophones; qu'ils se trouvent dans le rôle de dominants ou de dominés, exposés essentiellement à une seule langue ou

vivant en étroit contact avec les deux, ils ne se considèrent ni pires ni meilleurs que leurs collègues de l'autre langue, véhiculent les mêmes idéologies, ne réussissent ni mieux ni pire à l'épreuve de compétence écrite.

Cette étude locale, menée à partir d'un nombre relativement réduit de cas, reposant en partie sur les résultats à un test avec tous les risques que comporte cet exercice, a cependant le mérite de montrer une étonnante constance dans la non-influence de l'environnement social tel que considéré.

Cette constatation nous a amenés à une conclusion double: d'une part, malgré sa situation de minoritaire, le francophone ne semble pas plus défavorisé que l'anglophone, du moins en ce qui touche à l'écrit; d'autre part, quelque raison sociale touchant la population en général doit faire que les compétences se nivellent et l'on peut croire que cette raison soit à repérer dans les éléments constitutifs d'une société «mass médiatisée» et dans les formes et les causes de la circulation sociale de l'information.

Beaucoup plus que les résultats en eux-mêmes, c'est la réflexion découlant de cette étude qui devient intéressante pour la recherche à venir, d'une part, pour les conséquences pédagogiques qu'elle suggère, d'autre part. Tout d'abord, il est indispensable que cette recherche ponctuelle et limitée soit répétée dans d'autres lieux, et même avec d'autres outils de mesure. À l'heure actuelle, l'étude du phénomène franco-ontarien se cantonne à l'intérieur de la relation dominant/dominé, dans les limites de la minorité elle-même. On tente d'expliquer les problèmes linguistiques des Franco-Ontariens ou bien de l'intérieur, ou bien dans la confrontation des deux groupes linguistiques. Notre étude ne minimise en rien l'impact que la situation de minoritaire peut avoir sur la population franco-ontarienne, mais elle suggère que, en ce qui concerne la communication écrite tout au moins, ce n'est pas forcément cet état de choses qui importe. Elle amène même à repenser, à certains égards, la problématique des relations sociales ou celle des classes sociales si le phénomène d'intégration tient plus du fusionnement que de l'assimilation. Il est important de noter, ici, que, depuis que la recherche a été conduite, les résultats ont été confirmés de façon empirique à la suite des sessions de testing ultérieures à celle qui était étudiée. Les résultats au test se sont confirmés dans les mêmes proportions au cours des années et une comparaison de compositions d'étudiants anglophones et francophones révèle une étrange similitude dans les erreurs qu'on y relève, surtout en ce qui a trait en particulier à l'organisation des idées dans chaque phrase, chaque paragraphe, à l'emploi des liens logiques et à la syntaxe en général. Il semble bien qu'on n'ait plus affaire ici à un simple problème d'apprentissage de la langue mais bien à une carence au niveau du fonctionnement de l'acte social de communication dans son ensemble. Il y a là un vaste champ de recherche qui devrait être exploré avec pour objectif de replacer le phénomène de la communication écrite dans un cadre plus vaste que celui de contextes régionaux, voire dans une reformulation de la problématique de la sociologie des communications.

Mais peut-être plus importantes encore sont les suites que cette étude pourrait avoir sur la pédagogie de la langue maternelle. Les réponses aux questions ouvertes ont montré que, pour les anglophones aussi bien que pour les francophones, non seulement la forme laissait à désirer dans les détails habituels de la syntaxe et de l'orthographe, mais l'acte d'expression écrite faisait obstacle au moins à la transmission de l'idée que l'étudiant tentait d'exprimer. La similitude des comportements des deux groupes linguistiques suggère que la solution aux problèmes de la langue écrite se situe, au-delà des considérations propres aux mécanismes particuliers de chacune des deux langues, dans la dynamique de l'acte de communication lui-même. Traditionnellement, la langue s'enseigne à l'intérieur d'elle-même, avec du matériel conçu autour des mécanismes qui la gèrent. La grammaire et la composition s'enseignent comme sujets; le but de l'exercice est la rédaction de phrases, de textes corrects; la forme prévaut sur la pertinence du message; l'enseignement de la langue devient une fin en soi. Parallèlement à cela, l'enseignement des matières se fait sans attention particulière au moyen d'expression, l'enseignant s'attarde plus au contenu présenté qu'à l'efficacité de la présentation. Écrire est le résultat d'un processus dans lequel l'idée et la règle ont une importance égale, chacune étant indispensable à l'autre. Une idée peut s'étendre au niveau de l'expansion des règles qui la formulent, c'est-à-dire que l'idée qui est articulée à des règles peut se propager dans la mesure où ces règles s'étendent socialement. S'il est vrai, donc, que l'apprentissage de la langue se situe dans un contexte plus vaste que celui de la seule classe de langue, tout cela semblerait indiquer qu'il serait souhaitable de s'engager plus avant dans la direction déjà donnée dans les directives ministérielles pour l'enseignement de la langue dès la fin des années soixante-dix et qui se sont concrétisées récemment dans la publication du nouveau programme-cadre pour l'enseignement du français. Notons ici qu'à l'instar de bon nombre d'autres institutions nord-américaines, l'Université Laurentienne vient de s'engager dans la voie de cours en toutes matières qui intégrent l'apprentissage de la langue.

Les études récentes sur la qualité de la langue des jeunes Franco-Ontariens constatent les difficultés que ceux-ci rencontrent; mais ces études, limitées par le fait que l'amélioration de la langue ne se conçoit que par son enseignement et que tout a déjà été tenté dans ce sens, elles ne restent, justement, que des constatations. Notre étude, replaçant les difficultés au-delà des seuls mécanismes de la langue, permet d'entrevoir une autre attitude face à celle-ci et à sa pédagogie. On pourrait se demander, par exemple, si les anglicismes (vocabulaire aussi bien que structure) qui émaillent les rédactions des francophones ne sont pas, plutôt qu'une maladie causée par un étroit contact avec le dominant, une stratégie de plus dont dispose le rédacteur pour tenter de résoudre une difficulté qui se situe en deçà de la grammaire, au niveau du processus de transcription des idées; le jeune, plutôt que de chercher l'explication ou l'explicitation dans ses outils langagiers à lui, se transporte du côté de celui dont il présume qu'il détient cette explication ou cette explicitation sans se rendre compte qu'il utilise un moyen que les autres éprouvent la même difficulté à manier. On pourrait aussi se demander si, au lieu de se

soucier de découvrir des moyens mnémotechniques visant à éliminer autant de fautes que possible, on pourrait déplacer la problématique de l'écrit vers le processus de formation des idées et si, dans le cadre de la rédaction d'une dissertation, par exemple, il n'y aurait pas lieu que le dialogue étudiant/professeur s'établisse dès le choix du sujet plutôt que d'attendre, trop tard, que le travail ait été remis. Il y a là un vaste champ d'expérimentation et l'on pourrait concevoir que des éducateurs puissent, dans cette optique, produire du matériel pédagogique qui aidera les étudiants, non plus à corriger, après coup, les textes qu'ils ont déjà écrits, mais à générer des textes appropriés, en portant attention au processus d'écriture dans son ensemble, c'est-à-dire du moment où ils commencent à y penser jusqu'au moment où ils les remettent.

L'EXPÉRIENCE SCOLAIRE DE L'ÉLÈVE FRANCO-ONTARIEN FACE À L'IMMERSION

Louis-Gabriel Bordeleau, Université d'Ottawa

Introduction

Un colloque comme celui-ci permet de faire au moins deux choses: d'une part, réunir des chercheurs qui explorent certains aspects de l'élève franco-ontarien afin de faire part de l'état actuel de leurs recherches; d'autre part, inciter chaque chercheur à cerner, n'était-ce que de façon approximative, les aires de recherches qu'ils anticipent poursuivre.

Dans mon cas, ce sont certes ces deux motivations qui m'ont amené à proposer une communication dans le cadre de ce colloque de la Faculté d'éducation.

Puisque le titre est large, il importe de cerner au départ la question de manière plus spécifique. Il est généralement reconnu que le contexte qui entoure l'institution scolaire influence, à des degrés divers, un certain nombre d'aspects de l'expérience scolaire des élèves qui s'y trouvent. L'école, quoique souvent perçue comme indépendante de son milieu, est marquée subtilement ou explicitement par les tendances qui caractérisent ce milieu. De ceci découle d'ailleurs une des grandes fonctions de la recherche en éducation: explorer, analyser et évaluer ces aspects du contexte social qui exercent une influence sur l'expérience scolaire. Les résultats de ces recherches sont essentiels pour les preneurs de décision en éducation qui doivent constamment analyser l'évolution du contexte qui entoure l'école.

C'est dans le sens de ce principe fondamental qu'est née l'idée de placer dans ce contexte général le phénomène croissant de l'apprentissage de la langue seconde chez les anglophones en Ontario, afin d'en explorer les effets possibles sur certains aspects de l'expérience scolaire de l'élève franco-ontarien.

Rappelons d'abord que l'apprentissage de la langue seconde par la voie de l'immersion débute en Ontario, à Ottawa, en 1969. Aujourd'hui, quelque vingt années plus tard, l'immersion continue sur sa lancée. En effet, en 1985, «environ 85 000 étudiants ontariens étaient inscrits à des cours d'immersion... Cela représente 5,3 %

de la population scolaire anglophone totale de l'Ontario... La population scolaire francophone, de son côté, s'élevait durant la même période à environ 90 300 étudiants» (Bordeleau *et al.*, 1988; 41).

Cette croissance importante de l'apprentissage du français comme langue seconde aura quels impacts sur les attitudes et les comportements des Franco-Ontariens à l'endroit de leur langue maternelle? En deviendront-ils plus fiers? Seront-ils mieux motivés à l'apprendre et à la parler?

Une telle tentative de déceler une quelconque relation entre deux phénomènes peut sembler artificielle ou non fondée. Au contraire, elle s'inscrit dans la reconnaissance que l'apprentissage de la langue maternelle peut être influencé par la présence d'autres groupes linguistiques, particulièrement lorsque ces derniers sont plus nombreux.

Nous connaissons d'ailleurs plusieurs études en Ontario qui ont tenté et qui tentent encore de saisir l'un ou l'autre aspect de l'apprentissage de la langue maternelle chez les Franco-Ontariens en situant toute cette réalité dans le contexte de l'Ontario majoritairement anglophone. Je pense particulièrement aux études de Cazabon et Frenette (1977), de Churchill (1985), de Desjarlais (1980), de Mougeon (1987) qui ont fait ressortir que l'apprentissage du français langue maternelle et certaines attitudes et perceptions des Franco-Ontariens sur leur propre langue étaient marqués par la réalité de la majorité anglophone ambiante.

Les impacts de l'immersion tels que perçus par les francophones de l'Ontario

La recherche menée avec les collègues P. Calvé, L. Desjarlais et J. Séguin et complétée en 1988 affirme que dans «l'état actuel de la recherche scientifique et en raison des conditions sociolinguistiques si variées qui prévalent à travers la province, une mesure objective et directe de cet impact est impossible à obtenir. Nous devons donc nous référer aux témoignages documentés des experts aux réponses recueillies grâce au questionnaire des perceptions décrit dans le rapport de cette étude» (Bordeleau, 1988).

J'insiste cependant pour dire que quelle que soit la difficulté méthodologique que pose l'analyse de cette relation, il n'en demeure pas moins vrai qu'il existe, et ici je cite ce rapport, une «croyance assez répandue... que les élèves d'immersion s'expriment mieux en français que les Franco-Ontariens et que cette supériorité perçue engendrerait un complexe d'infériorité chez ces derniers par rapport à leur langue. Cette idée a fait surface à maintes reprises... En substance, on disait que les élèves anglophones qui s'expriment en français sont très conscients qu'ils s'expriment dans une langue seconde et qu'ils cherchent à la soigner, c'est-à-dire, qu'ils s'efforcent d'utiliser ce qui est convenu d'appeler un français standard par opposition à la langue vernaculaire. Par contre, selon les mêmes sources, les élèves franco-ontariens ne savent pas s'exprimer en un français correct et leur langage est émaillé d'anglicismes» (Bordeleau, 1988: 116).

Ce questionnaire des perceptions a été soumis à un échantillonnage représentatif des intervenants en milieu scolaire ontarien incluant les parents.

Je veux présenter ici deux des blocs d'affirmations que comportait le questionnaire, ainsi que les réactions obtenues à chacun. Il me faut cependant expliquer d'abord qu'à chaque affirmation, le répondant avait le choix entre quatre réactions (désaccord total, désaccord partiel, accord partiel, accord total); faute de temps, nous nous contenterons de rapporter quelques pourcentages où sont fusionnés les deux niveaux d'accord, ou de désaccord. De même, nous ne mentionnerons explicitement que les réactions des sujets francophones, mais nous nous empressons de signaler que l'analyse de la variance de nos données n'a révélé aucune différence significative entre francophones et anglophones membres des échantillons interrogés.

Un premier bloc d'affirmations porte sur l'effet de l'immersion sur certaines perceptions que les Franco-Ontariens ont de leur langue:

Le phénomène de l'immersion incitera les Franco-Ontariens à améliorer la qualité de leur français.

On constate ici que les francophones affirment, à 57 %, qu'ils sont d'accord avec cette affirmation.

Le phénomène de l'immersion rendra les Franco-Ontariens plus fiers de leur langue et de leur culture.

J'attire l'attention ici sur deux données particulières: 61 % des francophones sont au moins en accord partiel avec cette affirmation, mais 21,85 % des répondants anglophones ont omis d'y réagir.

Le fait que tant d'anglophones apprennent le français incite les Franco-Ontariens à parler français.

Les réactions obtenues à cette affirmation permettent de relever que 52 % des répondants francophones sont au moins en accord partiel avec elle, alors que 37 % sont au moins en désaccord partiel.

Dans l'ensemble, donc, une majorité, parfois faible, des répondants francophones indique que l'avènement de l'immersion aura un impact plus positif que négatif sur leur langue maternelle.

Un second bloc d'énoncés mérite d'être examiné succinctement ici.

Le phénomène de l'immersion aura pour effet d'inciter les Franco-Ontariens à mieux apprendre leur langue pour faire face à la concurrence anglophone sur le marché du travail.

Face à ce premier énoncé, 56 % des répondants francophones se disent en accord au moins partiel comparativement à 45 % des répondants anglophones.

La nouvelle attitude des anglophones face au fait français aura un effet positif sur la survie de la langue française en Ontario.

Ici, c'est 68 % des répondants francophones, qui appuient cet énoncé, partiellement ou sans réserve.

Le français enseigné dans les programmes d'immersion est de meilleure qualité que celui qu'on enseigne dans les écoles franco-ontariennes.

Finalement, ce troisième énoncé est rejeté par près de 66 % des francophones: selon eux, le français enseigné dans les écoles francophones est d'une qualité aussi bonne, sinon meilleure, que celui que véhiculent les programmes d'immersion.

L'examen de ces données ainsi que l'analyse des résultats d'autres études dont certaines sont citées ci-dessus ne permettent donc pas de conclure que l'avènement et l'accroissement du phénomène de l'immersion sont perçus par les Franco-Ontariens comme devant avoir un impact négatif sur la qualité et le statut de leur langue, bien au contraire.

Nécessité d'explorer plus avant les perceptions que les Franco-Ontariens ont de leur langue et de certains aspects ou composantes de leur identité

Nous ne saurions trop mettre l'accent sur le fait que cette première étude a révélé des perceptions, des estimations, des prévisions et non des faits: nous n'avons pas mesuré la qualité du français des Franco-Ontariens avant et après l'immersion; nous ne savons pas si les élèves l'étudient avec plus ou moins d'enthousiasme qu'avant ni s'ils en sont plus ou moins fiers. Ce que nous savons, c'est qu'une majorité d'entre eux (mais une majorité qui est loin d'être écrasante: elle dépasse parfois à peine la moitié et ne dépasse jamais les deux tiers) estime que l'immersion aura des effets bénéfiques. Il faudrait que de nombreuses études additionnelles viennent jeter de la lumière sur de nombreux autres aspects des questions soulevées, et en particulier sur les impacts vécus de l'immersion.

RÉFÉRENCES

Bordeleau, L.-G. *et al.* (1988). *L'éducation française en Ontario à l'heure de l'immersion.* Toronto: CEFO.

Cazabon, B. et Frenette, N. (1977). *Le français parlé en milieu minoritaire*, vol. II. Toronto: Ministère de l'Éducation.

Churchill, S. *et al.* (1985). *Éducation et besoins des Franco-Ontariens*, 2 volumes. Toronto: Conseil de l'éducation franco-ontarienne.

Desjarlais, L. *et al.* (1980). *L'élève parlant peu ou pas français dans les écoles de langue française.* Toronto: Ministère de l'Éducation.

Mougeon, R. (1987). *Impact de l'essor de l'immersion sur l'éducation et le devenir des Franco-Ontariens.* Toronto: CREFO.

COMMENTAIRES

Au cours des discussions qui ont suivi ces deux présentations, M. Berger a eu l'occasion de fournir davantage de précisions sur la nature des instruments qu'il a utilisés de même que sur la procédure utilisée pour mesurer le degré d'exposition au français (variable indépendante de sa recherche).

M. Bordeleau a également apporté des précisions sur la nature de l'échantillonnage représentatif qu'il a utilisé pour effectuer son enquête et des réticences que le questionnaire d'enquête a pu susciter, particulièrement dans les conseils scolaires de la région de Toronto.

Les résultats de M. Berger démontrent bien que certains problèmes au niveau de la langue écrite ne s'expliquent pas seulement par la situation minoritaire du jeune Franco-Ontarien. M. Berger favorise plutôt une explication plus globale puisque des difficultés similaires ont été observées chez des anglophones de l'Université Laurentienne. Ces problèmes de l'écrit, le jeune Franco-Ontarien les partage avec tous les jeunes de son âge influencés par une société de communication de masse fondée sur les moyens audiovisuels de télécommunication.

L'étude de M. Berger nous oblige à considérer les problèmes linguistiques autrement que de l'intérieur du groupe minoritaire ou encore dans la confrontation avec l'anglais. Elle suggère que, en ce qui concerne la communication écrite tout au moins, d'autres facteurs, plus universels et communs aux jeunes de la société moderne, importent plus.

Alors que l'étude de M. Berger compare le rendement de francophones et d'anglophones à des tests écrits de compétence linguistique, l'étude de M. Bordeleau compare la perception que les membres des deux groupes linguistiques se font de l'impact de l'immersion sur la qualité et le statut du français.

Les résultats de l'étude de M. Bordeleau indiquent qu'une mince majorité (légèrement plus de la moitié, mais jamais plus des deux tiers) estime que l'immersion aura des effets bénéfiques. Les raisons de ces perceptions et de ces opinions demeurent nébuleuses. Selon M. Bordeleau, cette appréciation est surtout positive dans deux régions où les francophones sont grandement minoritaires (dont le Nord-Ouest) et suggèrent que les francophones se satisfont graduellement de l'immersion comme étant la condition qui s'approche le plus d'une école française.

Bref, les études de M. Berger et de M. Bordeleau démontrent bien que pour étudier le phénomène de la compétence linguistique et de l'environnement social du jeune Franco-Ontarien, il est nécessaire de tenir compte à la fois des facteurs globaux qui l'affectent à l'échelle mondiale, tout comme des facteurs plus spécifiques et régionaux, qui expliquent les perceptions différentes que se font plusieurs communautés de l'utilité et de la nécessité d'un enseignement en français.

D. L.

ÉTUDES COMPARATIVES DE RENDEMENT SCOLAIRE

RÉSUMÉ

Les études comparatives sont utiles à plusieurs égards: (a) elles nous renseignent sur le rendement de groupes d'élèves comparables; (b) elles nous informent sur l'efficacité de nos programmes d'enseignement et sur leur mise en application par les conseils scolaires; (c) elles contribuent à nous informer du caractère réaliste de nos attentes face aux élèves inscrits dans nos programmes.

Face aux difficultés scolaires de l'élève franco-ontarien, on opte souvent pour le repli stratégique: alléger le curriculum, diminuer les exigences, accroître le nombre de révisions des préalables du contenu enseigné. Jean-Marie Joly a voulu mettre à l'épreuve l'argument selon lequel le retard scolaire du Franco-Ontarien est imputable à sa situation de minoritaire. Il a voulu répondre à la question de recherche suivante: La faible performance de l'élève franco-ontarien s'explique-t-elle par l'exigence du bilinguisme qu'entraîne sa situation de minoritaire?

Pour répondre à ces questions, M. Joly a comparé les résultats des jeunes Franco-Ontariens à d'autres groupes minoritaires bilingues. Ses études ont porté principalement sur le rendement en français au niveau intermédiaire et ses conclusions sont susceptibles de déranger bien des opinions préconçues.

D. L.

MESURES COMPARATIVES DE LA COMPÉTENCE EN FRANÇAIS DES JEUNES FRANCO-ONTARIENS

Jean-Marie Joly, Université d'Ottawa

Note préliminaire. Les contraintes imposées à l'auteur: de temps pour la présentation orale de sa communication, d'espace pour la rédaction de la présente version écrite, l'ont forcé à taire plusieurs aspects des travaux décrits ici. Il sera heureux de fournir des renseignements supplémentaires à qui lui en fera la demande.

Mesdames, messieurs,

Je vous présente ce matin les résultats de quelques comparaisons entre élèves franco-ontariens et élèves d'autres pays au plan de la maîtrise de la langue maternelle.

Si, pour faire les comparaisons dont je vais vous parler, j'ai disposé de moyens tout à fait suffisants pour observer ce qui se passait chez les Franco-Ontariens, il n'en a pas été de même pour les autres groupes, comme vous le verrez tantôt; la fragilité de ces observations ne me semble pas cependant détruire leur utilité.

Mes données sur les Franco-Ontariens, c'est en mai 1984 que, pour les fins du projet BIMO, elles ont été recueillies. À ce moment-là, une petite équipe a procédé à l'administration expérimentale d'un grand nombre de questions ou d'épreuves de français à toutes les classes du niveau intermédiaire où l'on enseignait en français à des élèves dont c'était la langue

maternelle. Nos observations ont porté sur au moins 90 % de la population visée.

Le matériel de mesure que nous voulions expérimenter était destiné au niveau intermédiaire; nous avons voulu le mettre à l'essai dans **chacune** des quatre années qui constituent ce niveau de façon à pouvoir observer les progrès qui marquent le passage de la 7e à la 8e, à la 9e et à la 10e année.

D'autre part, ce matériel était beaucoup trop abondant pour être soumis en entier à un même élève; on l'a donc divisé en une dizaine de tranches dont une était une épreuve de composition; puis, les classes ayant été divisées au hasard en fractions égales et représentatives, chaque tranche de matériel fut assignée au hasard à l'un de ces sous-échantillons.

Je vous parlerai aujourd'hui de données produites par seulement trois des nombreux types d'épreuves que comportait le matériel expérimental: la composition déjà mentionnée, une épreuve mesurant la rapidité de la lecture, et une épreuve de texte lacunaire, ou texte à trous: en anglais, **cloze test**.

L'épreuve de composition a servi à comparer l'élève franco-ontarien à d'autres au plan de sa maturité syntaxique. Je crois qu'il convient de définir cette expression comme suit: la capacité d'exprimer les relations logiques entre les idées par l'emploi de la subordination. J'illustre en comparant les deux phrases suivantes: (1) «Le petit garçon est tombé et il s'est cassé la jambe; on a fait venir une ambulance et il a été transporté à l'hôpital.» Cette phrase n'emploie que des indépendantes coordonnées deux à deux; (2) «Le petit garçon qui s'est cassé la jambe en tombant a été transporté à l'hôpital par une ambulance qu'on a fait venir» exprime les mêmes idées en une seule proposition principale et deux subordonnées; on dira donc que la seconde phrase manifeste plus de maturité syntaxique que la première.

On mesure la maturité syntaxique caractéristique d'un texte en déterminant le nombre moyen de mots par «unité de pensée» ou «unité T», composée d'une principale et de toutes ses subordonnées. Donc, pour mesurer la maturité syntaxique d'un texte, on détermine le nombre total de mots et le nombre d'unités T qu'il contient, et on divise le premier par le second. (La première des deux phrases citées ci-dessus a un indice de maturité syntaxique de 6,5, la seconde de 25.)

Voici les résultats produits par l'application de cette technique à un échantillon des compositions recueillies. **(Voir Tableau 1)**

Au plan de la maturité syntaxique, le jeune Franco-Ontarien est-il moyen, en avance ou en retard par rapport à d'autres élèves de même âge mais d'autres milieux? Une exploration des rapports de recherche publiés n'a pas permis de relever des données normatives dans le sens fort de ce terme; la figure 1 présente cependant les résultats d'observations utiles. On notera que certains auteurs se sont contentés d'observer le phénomène à un seul moment de la carrière de l'élève, alors que d'autres ont mené des observations longitudinales. **(Voir Figure 1)**

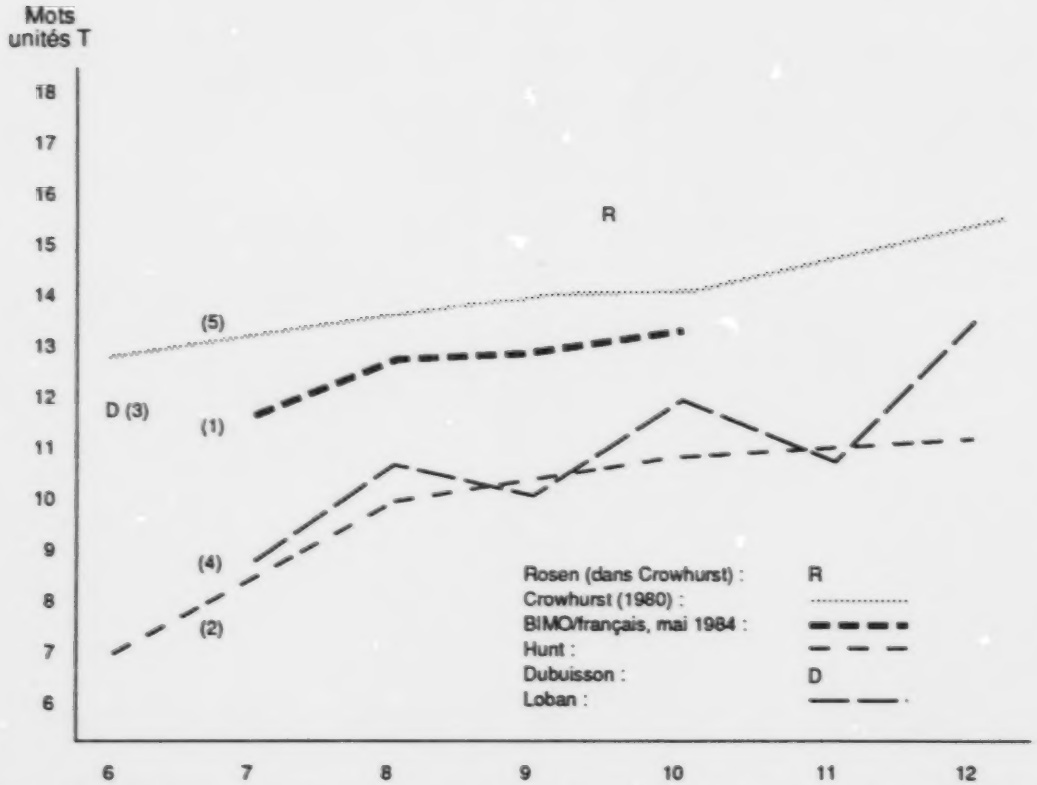
Tableau 1

Maturité syntaxique caractéristique des compositions recueillies pour les fins du projet BIMO/LANGUES

Année scolaire	Longueur moyenne des unités T
7e	11,69 mots
8e	12,38 mots
9e générale	12,07 mots
9e avancée	12,87 mots
10e générale	12,92 mots
10e avancée	13,14 mots

Figure 1

Moyennes de mots par unité T (ou unité de communication)



Notes : (1) les données ontariennes sont basées sur l'ensemble des compositions: narrations et expositions;

(2) les données de Hunt sont basées sur la réécriture d'un texte de nature technique;

(3) les données de Dubuisson sont basées sur la rédaction des consignes d'un jeu;

(4) Loban ne semble dire nulle part quel type de composition a servi à ses études; de plus, son module est l'unité de communication, et non l'unité T; plusieurs auteurs considèrent que les deux s'équivalent;

(5) les données de Crowhurst (1980) sont des moyennes de données basées sur des narrations et des expositions d'idées («argument») et semblent donc être celles qui se comparent le mieux à celles obtenues ici.

À lire les notes qui accompagnent cette figure, on aura observé que la validité des comparaisons qu'on pourrait vouloir faire entre les données de notre étude et celles produites par d'autres est loin d'être sûre; seules des comparaisons entre données obtenues ailleurs mais dans les mêmes circonstances permettraient de dire exactement où en est l'élève franco-ontarien du cycle intermédiaire. Si, en attendant mieux, on accepte la position que ce sont les données de Crowhurst qui sont les plus comparables aux nôtres, on en viendra à la conclusion que les élèves franco-ontariens accusent un retard d'environ un mot et demi par unité T. La différence peut sembler minime jusqu'à ce qu'on observe que ces élèves, et les sujets de Crowhurst, améliorent leur moyenne d'environ un demi-mot par année scolaire; le retard des Franco-Ontariens serait alors de trois ans. On arrive à la même conclusion si on observe que la courbe franco-ontarienne atteint en 10e année le niveau que celle de Crowhurst atteint en 7e: une moyenne de 13 mots par unité T.

À nouveau, le lecteur est prié de noter la fragilité de cette comparaison: les sujets de composition proposés n'étaient pas les mêmes et on ignore dans quelle mesure les conditions entourant le travail des sujets différaient. Il pourra sembler extrêmement osé, en particulier, de comparer des études menées en anglais à une autre, menée en français: ces deux langues ne sont-elles pas si différentes que toute comparaison sera nécessairement faussée? À cette objection, on pourrait répondre comme suit: (a) parce que le français et l'anglais appartiennent à une même famille de langues, elles ont d'importantes similitudes au plan structural; (b) presque toujours, un texte français occupe plus de place que la version anglaise; les unités T du francophone devraient donc être systématiquement plus longues que celles de l'anglophone et toute comparaison devrait favoriser celui-là; (c) il est indiscutable qu'il faudrait mener des études nombreuses avant d'être définitivement fixé sur ce point: celle-ci sera peut-être une amorce utile à des travaux à venir.

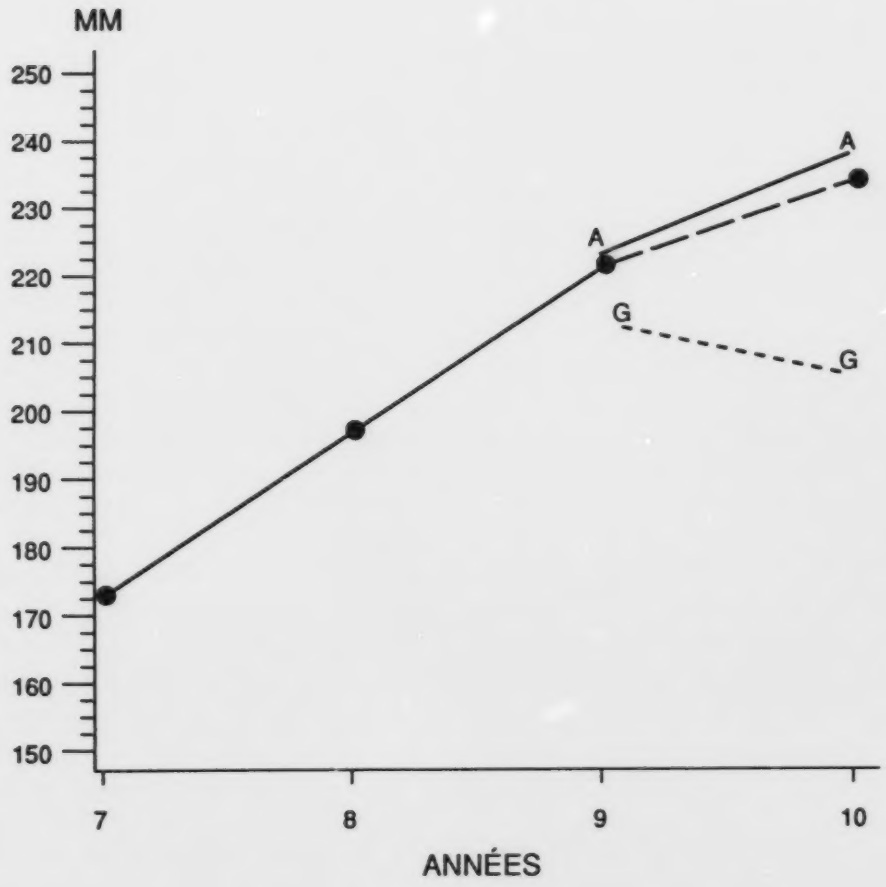
La deuxième épreuve qui a fourni la possibilité de comparaisons, c'est une épreuve de vitesse de lecture, mesurée en termes du nombre de mots lus avec compréhension à la minute. Vous faisant grâce d'un certain nombre de précautions prises pour assurer la validité de cette statistique, je vous présente maintenant les résultats obtenus. **(Voir Figure 2)**

Comment l'élève franco-ontarien se compare-t-il à d'autres à ce plan? On ne peut fournir une réponse nette à cette question, faute de données normatives suffisamment fiables et explicites.

L'absence de telles données n'étonnera pas, après un moment de réflexion: pour que la comparaison soit valide, il faudrait avoir utilisé le même texte et les mêmes questions, proposé le même objectif de lecture à des élèves également habitués à ce genre d'épreuve, obtenu de tous des mesures valides du temps pris et utilisé le même critère de validité. Voici cependant quelques points de repère:

Figure 2

Vitesse de lecture en mots lus en une minute (MM)



- dans un ouvrage maintenant vieillot, Ruth Strang (*Problems in the Improvement of Reading in High School and College*, 1940) affirmait que «on estime d'habitude entre 250 et 300 mots à la minute la vitesse moyenne de lecture de l'élève du secondaire»;

- un ouvrage plus récent (George Cuomo, *Becoming a Better Reader*, 1961) affirme que les vitesses normales pour la 8e année et pour le secondaire sont d'environ 225 et 275 mots respectivement, confirmant en cela la donnée de Strang pour le secondaire;

- dans un volume aussi publié en 1961, Albert J. Harris rapportait une vitesse moyenne de 185 mots à la minute pour les élèves de 6e; six ans plus tard, pour la 6e également, Robert A. McCracken en rapportait 245, ce qui ne semble guère compatible avec les autres données rapportées ici. (Ces deux auteurs sont cités dans Miles W. Zintz, *The Reading Process*, 1970.)

Même si l'on suppose que, chez l'élève franco-ontarien, la vitesse de lecture continue à croître au delà de la 10e au même rythme que de la 9e à la 10e, soit d'environ 10 mots par année, la moyenne pour l'ensemble du secondaire serait inférieure à celles que rapportent Strang et Cuomo. D'autre part, la moyenne de 7e trouvée ici (172 mots à la minute) est fort compatible avec celle de Harris (185) pour la 6e; celle de 8e (198) ne l'est pas avec la donnée de Cuomo (225).

J'en arrive enfin à une troisième épreuve utilisée à des fins de comparaison. Elle consistait en un texte lacunaire ou texte à trous. Mes auditeurs connaissent sans doute les techniques de construction et de correction de ce genre d'épreuve; essentiellement, il s'agit d'enlever des mots d'un texte à intervalle régulier (souvent, chaque septième ou huitième mot) puis de demander au sujet de restituer les mots manquants.

Qu'il s'agisse des réponses des Franco-Ontariens ou d'élèves de l'étranger, la correction s'est faite à l'aide d'une clé énumérant tous les mots acceptés pour chaque trou du texte (il y en avait parfois un seul, parfois trois ou quatre) et on n'accordait pas de point pour les réponses grammaticalement incorrectes: fautes d'accord, de conjugaison et même d'usage des majuscules. En procédant ainsi, on fait de cette épreuve une mesure synthétique dont la note reflète à la fois le niveau de compréhension du texte lu et aussi, dans une certaine mesure, le respect du code grammatical.

C'est pour cette raison que c'est ce genre d'épreuve que j'ai choisi d'administrer à quelques classes de milieux européens et africains que caractérisait un degré marqué de bilinguisme, sinon de multilinguisme. Pour nous comprendre sur ce point, il me faut vous décrire brièvement le contexte du travail.

Dans le cadre d'une étude de plus grande envergure, j'ai cherché à comparer le rendement en français des élèves franco-ontariens à celui d'autres élèves vivant dans des régions bilingues ou multilingues. Le désir de faire de telles comparaisons m'est venu à force d'entendre ces affirmations si fréquentes à l'effet que le bilinguisme du Franco-Ontarien, que lui impose sa

situation de minoritaire, est une cause directe de retard scolaire, et en particulier pour ce qui est du français.

Or, affaire de formation ou de déformation, comme on voudra, il ne me semblait pas sage d'accepter ces affirmations sans preuves empiriques. D'où cette entreprise qui a consisté à chercher à comparer le rendement des Franco-Ontariens avec celui d'autres enfants qui eux aussi vivent une situation de bilinguisme, et parfois de bilinguisme autrement plus aigu que celui qui prévaut dans certaines régions de l'Ontario, comme on le verra dans un moment.

Vous faisant grâce d'un certain nombre de difficultés techniques qu'il a fallu résoudre pour atteindre l'objectif visé, je vous parlerai de résultats obtenus, d'abord en Tunisie, puis au Cameroun.

A. Tunisie

C'est dans un lycée de Tunis que nos hôtes tunisiens ont pu organiser l'administration de l'épreuve de texte lacunaire: y ont participé 59 élèves de la première année du secondaire (7e année d'études) et 52 de la troisième année.

La situation de ces élèves au plan de la langue maternelle est la suivante: le premier des deux groupes de sujets dont les résultats seront maintenant rapportés en est, au mieux, à sa quatrième année de l'étude du français, et le second, à sa sixième année. Pour la presque totalité de ces sujets, le français est donc une langue dont l'étude est certes privilégiée mais qui demeure quand même très nettement une langue seconde.

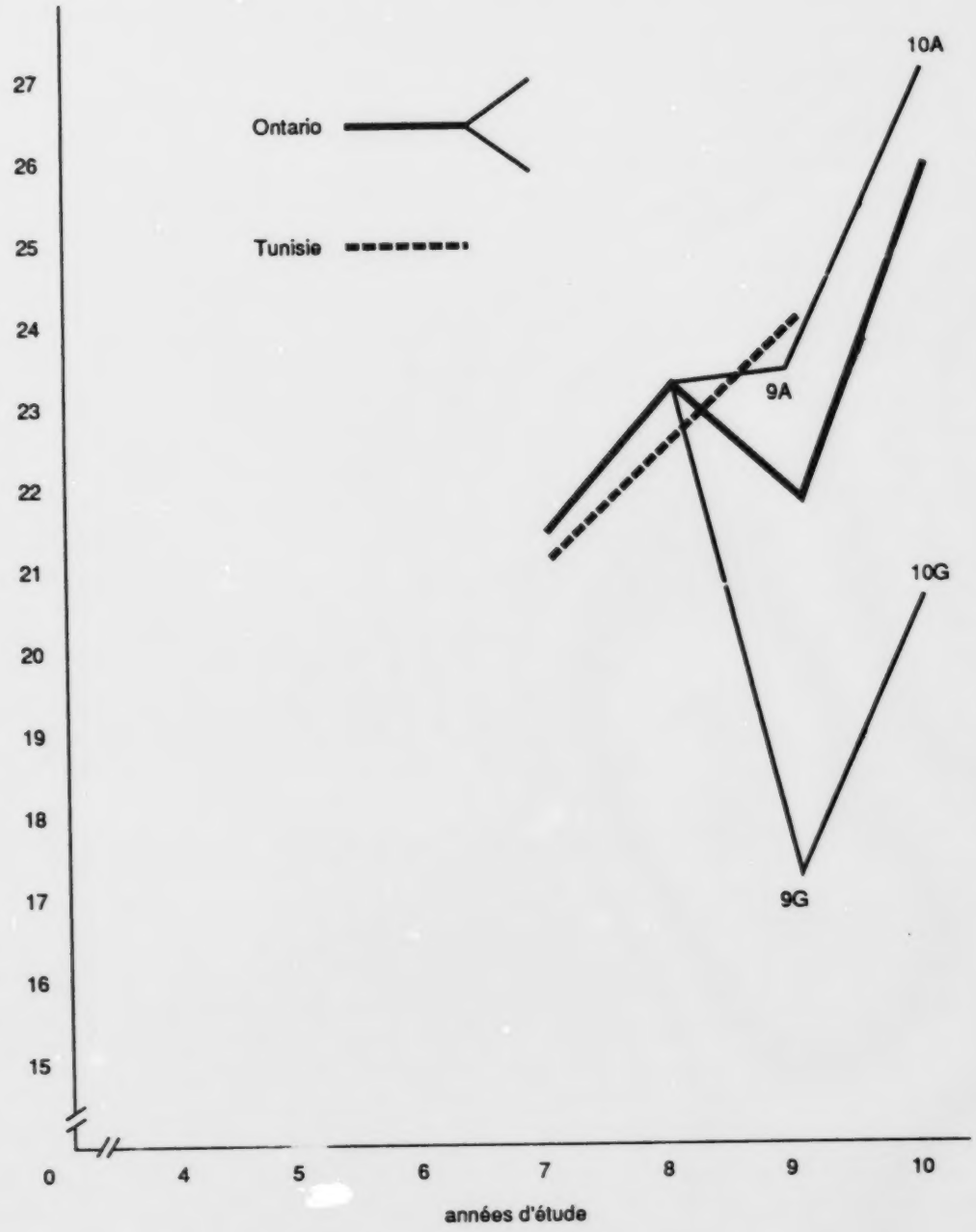
En plus, le lycée qui nous fournit nos sujets n'est pas typique: on y met un très fort accent sur l'enseignement de l'anglais; l'horaire du premier semestre de la première année, par exemple, comporte 16 heures/semaine d'anglais, et celui du deuxième, 12 (à comparer à trois heures de français, et à trois ou quatre heures d'arabe durant toute l'année). Enfin, au second semestre, toutes les sciences et les techniques s'enseignent en anglais; ces matières occupant dix heures, l'élève étudie l'anglais ou en anglais 22 heures par semaine, sur un total de 37.

Voilà donc des enfants qui apprennent le français dans une situation extrêmement difficile. D'abord, c'est pour eux une langue seconde; ils l'étudient depuis au plus quatre ans s'ils sont en première secondaire, six s'ils sont en troisième. De plus, ils reçoivent une très forte dose d'anglais, et ils étudient certaines matières dans une troisième langue, l'arabe, qui est elle-même, dans sa forme écrite, objet d'étude. Dans ces circonstances, comment réussissent-ils notre épreuve de français? La figure 3 le dit. **(Voir Figure 3)**

La situation est simple. Ces élèves tunisiens de 1re secondaire (théoriquement, la 7e année d'études) obtiennent une moyenne (21,10) presque aussi élevée que celles des Franco-Ontariens (21,41) du même niveau; par contre, ceux de 3e secondaire (9e année d'études) ont une moyenne plus élevée (24,06) que celle de nos élèves qui, en 9e, étudient le français au niveau avancé (23,46); en fait, des 12 classes de français avancé testées ici en mai 1984, quatre seulement avaient obtenu une moyenne plus élevée que cette classe tunisienne de même niveau.

Figure 3

Notes moyennes de divers groupes d'élèves à un texte lacunaire, selon le nombre d'années d'étude



B. Cameroun

C'est dans deux classes d'une école secondaire privée de Yaoundé, capitale du Cameroun, que nous avons pu personnellement administrer le texte lacunaire. La première de ces classes, désignée 6e (en fait, la 7e année d'études), avait une moyenne d'âge de 13,4 ans et la seconde, désignée 3e (10e année d'études), une moyenne de 16,6 ans. Ces moyennes sont supérieures aux nôtres d'une année.

Leur situation au plan linguistique est, elle aussi, fort différente. De nos 97 sujets, seulement sept rapportent qu'ils ne parlaient que le français à leur entrée à l'école; pour les autres, le français était leur deuxième langue, sinon la troisième, voire la quatrième.

Comment ces élèves réussissent-ils le texte lacunaire? La figure 4, qui suit, présente leurs résultats. **(Voir Figure 4)**

Ceux de 7e sont inférieurs par un point et demi seulement à leurs congénères franco-ontariens de même niveau alors que ceux de 10e dépassent les leurs par deux points et demi; ils dépassent même, par un point et quart, ceux qui étudient ici le français au niveau avancé.

C. Discussion des résultats rapportés ci-dessus

Nous n'avons pas la prétention d'avoir mené, sur les niveaux de performance en français, une enquête internationale impeccable. Cependant, les faits sont là: des groupes d'enfants dont la situation linguistique est autrement plus difficile que celle des enfants franco-ontariens réussissent aussi bien, sinon mieux qu'eux, une épreuve de français qui met à l'épreuve à la fois la capacité de comprendre un texte lu et celle d'appliquer des règles régissant la graphie du français. Pour expliquer ces faits, nous proposons les hypothèses suivantes:

1. L'élève franco-ontarien pourrait atteindre des niveaux de rendement en français substantiellement plus élevés qu'il ne le fait actuellement.

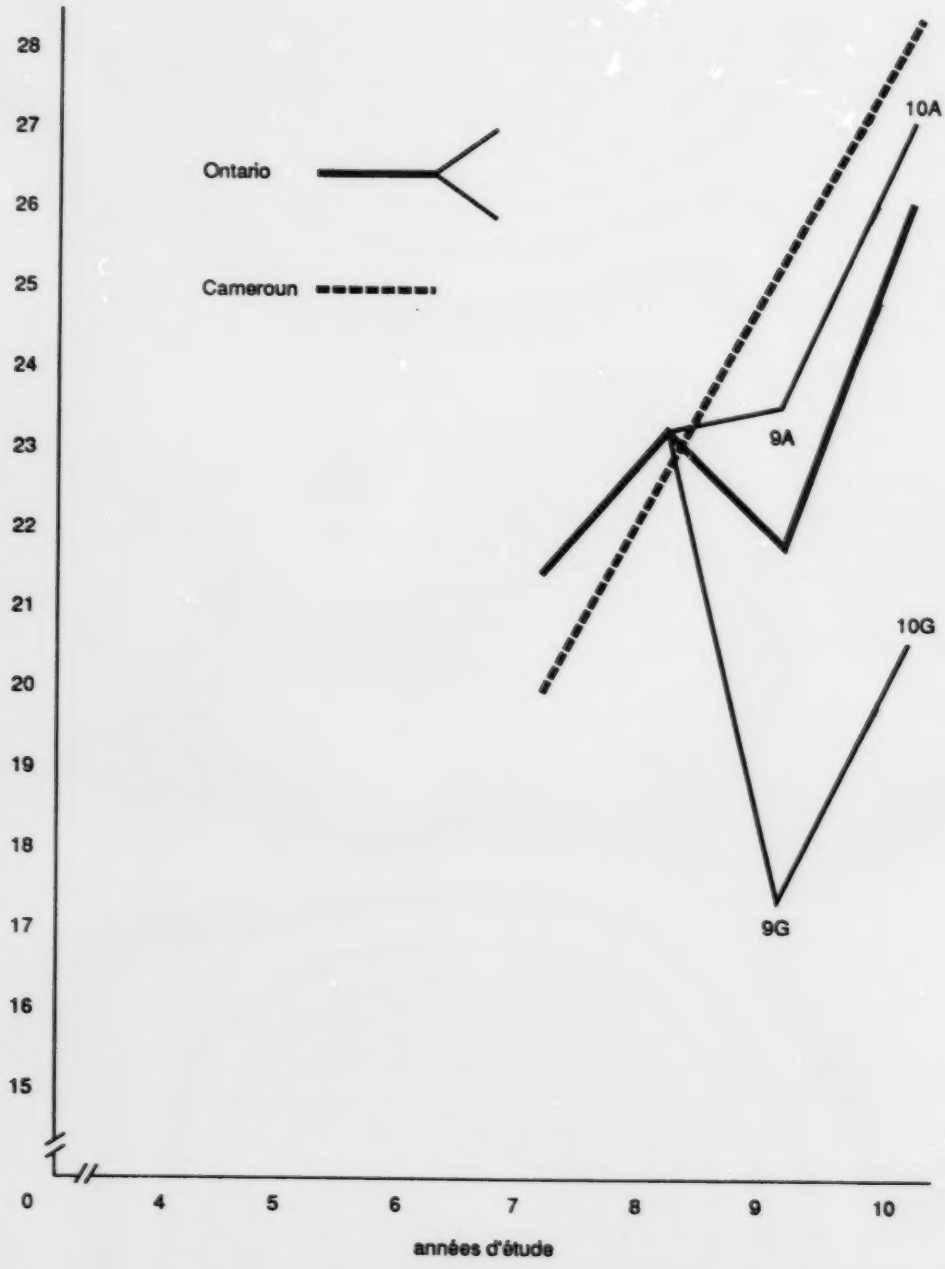
2. Sa situation au plan linguistique ne constitue pas une explication satisfaisante de l'écart entre ce qui est et ce que nous croyons pouvoir être.

3. Cette explication, nous croyons qu'il faut plutôt la chercher, au moins en partie, en deux endroits: (a) la faiblesse des standards de rendement visés ou acceptés par les enseignants et les administrateurs locaux; (b) le fait que le bilinguisme franco-ontarien est trop souvent un bilinguisme soustractif, plutôt qu'additif, pour rappeler la distinction de Wallace Lambert, de McGill. Le bilinguisme soustractif, c'est celui qui s'accompagne de composantes psychologiques et sociologiques à connotations négatives; pour dire les choses simplement, apprendre l'anglais nuira à ma maîtrise en français si j'en viens à le préférer, à le valoriser plus que le français parce que plus chic, plus noble, plus apte à favoriser mon accession aux postes de pouvoir, de prestige, de richesse.

C'est de ce côté-là qu'il faut regarder, je crois, si l'on veut hausser les niveaux de rendement en français chez le jeune Franco-Ontarien.

Figure 4

Notes moyennes de divers groupes d'élèves à un texte lacunaire, selon le nombre d'années d'étude



COMMENTAIRES

M. Joly en arrive à la conclusion que la situation de minoritaire du jeune Franco-Ontarien ne peut expliquer à elle seule son retard scolaire en français au niveau intermédiaire. Des élèves d'autres pays pour lesquels le français n'est souvent que la troisième langue performent tout aussi bien, et même mieux parfois, que les élèves francophones de l'Ontario, et cela dans des conditions d'enseignement beaucoup plus difficiles.

Lors de la discussion suivant sa présentation, M. Joly a pu élaborer davantage sur les raisons qui expliquent la faible performance des élèves franco-ontariens. La comparaison des programmes de français de l'Ontario avec ceux du Cameroun et de la Tunisie, par exemple, révèle des niveaux d'exigence aussi élevés, sinon plus, dans ces pays. Il y a peut-être dans notre attitude face aux élèves franco-ontariens un effet oedipien de la prédiction («self-fulfilling prophecy»), selon M. Joly. Si l'on exige moins des élèves, si l'on s'attend à moins, l'on obtiendra moins.

Les conclusions de M. Joly sont intéressantes à plusieurs points de vue. Plutôt que de s'apitoyer sur les faibles performances des élèves et d'entraîner ceux-ci dans un cycle de nivellement par le bas, M. Joly propose de combattre le feu par le feu. Le succès d'une telle entreprise reste à voir. Cependant, le projet de M. Joly mérite que l'on continue de s'y intéresser: elle remet sérieusement en question des idées préconçues et des attitudes qui affectent les moyens que nous choisissons pour venir en aide à ces élèves. Choisirons-nous d'adapter nos programmes scolaires au niveau, insatisfaisant, des élèves actuels ou déciderons-nous de créer les programmes qui mèneront les futurs élèves à des niveaux d'exigence comparables à ceux d'autres pays pourtant moins favorisés que le nôtre? C'est là la question fondamentale que semblent poser à chacun de nous les résultats de l'étude de M. Joly.

D. L.

ASPIRATIONS ET RÉALITÉS AU SORTIR DU SECONDAIRE

RÉSUMÉ

Personne ne nie l'importance des études postsecondaires comme facteur de réussite et de développement personnel. Pour la communauté franco-ontarienne, affligée par un taux d'inscription aux institutions postsecondaires de beaucoup inférieur à la moyenne ontarienne, il est important de mieux connaître ce qui motive les jeunes Franco-Ontariens à entreprendre, puis à poursuivre leurs études après le secondaire. Ces données sont d'autant plus importantes dans le contexte actuel où l'on discute des conditions devant servir à améliorer la formation universitaire en français en Ontario.

À cet égard, les recherches de M. Lapointe ainsi que celles de M. Carrier se complètent de manière étonnante. Dans le premier cas, M. Lapointe tente d'élaborer le profil de l'étudiant franco-ontarien qui souhaite pourvuivre sa formation après le secondaire. L'étude de M. Carrier, pour sa part, nous aide à mieux comprendre les choix et la performance des jeunes Franco-Ontariens à l'Université d'Ottawa.

L'étude de M. Lapointe permet de comparer les caractéristiques personnelles (âge, perception de soi), scolaires (choix de cours), familiales et socio-économiques de cinq cohortes d'étudiants: ceux manifestant l'intention de poursuivre des études universitaires, des études collégiales après la 12e ou la 13e année, et enfin, ceux ayant l'intention de se diriger vers le marché du travail, après la 12e ou la 13e année. Les résultats démontrent, qu'en ce qui concerne l'orientation vers des études postsecondaires, le choix se fait très tôt dès l'entrée au secondaire.

L'étude de M. Carrier porte sur l'orientation des francophones en termes de choix de programmes, une fois à l'Université d'Ottawa. L'étude révèle que les francophones provenant des écoles françaises de la province sont plus influençés que les diplômés francophones de toutes les écoles de l'Ontario (françaises, mixtes ou anglaises) par la disponibilité de programmes en français à l'Université d'Ottawa. La langue d'enseignement ne laisse donc pas les diplômés francophones des écoles secondaires françaises indifférents. Quant à la performance, les francophones se situent dans le peloton de tête plus souvent qu'à leur tour. C'est ainsi que la persévérance des francophones au cours du premier cycle universitaire est exemplaire.

D. L.

LE PROFIL DE L'ÉTUDIANT FRANCO-ONTARIEN QUANT À SON INTENTIONNALITÉ DE POURSUIVRE DES ÉTUDES POSTSECONDAIRES

Maurice Lapointe, Université d'Ottawa

D'où est née l'idée de cette recherche

Une lecture des données d'inscription aux diverses années du cycle secondaire

révélait au lecteur attentif que les étudiants et étudiantes franco-ontariens se maintenaient, en nombre, aussi bien que leurs collègues anglophones entre la 9e année et la 12e année mais que, de façon répétée, leur persévérance entre la 12e et la 13e accusait un déficit de 1 % à 16 % comparativement à la cohorte anglophone. **(Voir Tableau 1)**

D'un autre côté les recherches de Anisef en 1975 et 1980 sur l'influence des facteurs socio-économiques sur la poursuite des études postsecondaires ne considéraient pas le Franco-Ontarien d'une façon séparée.

Trois chercheurs de la Faculté d'éducation de l'Université d'Ottawa, Pierre Poirier, Evelyn Gagné et Maurice Lapointe ont conduit une recherche auprès des Franco-Ontariens de 12e année quant à leur intention de poursuivre des études postsecondaires.

Méthode de recherche

En avril 1984 un questionnaire fut envoyé aux étudiants et étudiantes francophones de 12e année des écoles secondaires françaises et des écoles secondaires mixtes.

Les répondants furent au nombre de 3,171 soit 52 % de la population scolaire visée.

Cinq profils furent extraits:

- le profil des étudiants et étudiantes ayant l'intention de poursuivre des études universitaires (identifié par la lettre U dans les tableaux présentés ci-dessous);

- le profil des étudiants et étudiantes ayant l'intention d'étudier dans les collèges communautaires; soit après la 12e (C-12) ou après la 13e (C-13);

- le profil des étudiants ayant l'intention de se diriger vers le monde du travail; soit après la 12e (T-12) ou la 13e (T-13).

Ces profils tenaient compte des variables suivantes: l'âge, le sexe, la structure scolaire, le choix de cours, le rendement scolaire, la langue d'enseignement, la perception vis-à-vis les matières scolaires, la perception de soi, l'emploi désiré et attendu, la situation familiale et socio-économique.

Les résultats furent publiés en 1986.

Quelques aperçus de la recherche

Il est impossible, dans le cadre de ce colloque, de présenter un aperçu complet de chacun des profils, de les comparer et d'introduire les questions qu'ils soulèvent. Le but de cet atelier est plutôt d'en présenter certains aspects clés et d'indiquer des pistes à poursuivre.

1. Variable âge

On notera dans le tableau qui suit que les étudiants et étudiantes se dirigeant à l'université sont plus jeunes (35 % âgés de 18 ans ou plus) que leurs collègues se dirigeant vers le monde du travail (51 % ayant 18 ans ou plus). Le fait d'aller moins rapidement favorise-t-il l'abandon des études? Si oui, à quel point le rythme personnel est-il un appui ou un mythe? **(Voir Tableau 2)**

Tableau 1

Taux d'attrition des étudiants du secondaire de la 9e à la 13e année selon le type d'institution fréquentée

		1976	1979	1980
Toutes les écoles	9e	100 %	100 %	100 %
secondaires	12e	(1979) 71 %	(1982) 84 %	(1983) 90 %
publiques	13e	(1980) 33 %	(1983) 42 %	(1984) 44 %
modules de langue française	9e	100 %	100 %	100 %
	12e	(1979) 71 %	(1982) 91 %	(1983) 90 %
	13e	(1980) 21 %	(1983) 26 %	(1984) 31 %

Tableau 2

Répartition des sujets selon l'âge et l'intention exprimée

	16	17	18	>18	N
U	4,4 %	60,1 %	32,2 %	2,7 %	835
C-12	1,8	47,9	39,7	10,1	385
C-13	2,3	53,8	37,8	6,1	815
T-12	1,9	46,1	37,7	14,1	225
T-13	1,8	45,8	33,8	17,3	523

U : a l'intention de fréquenter l'université
C-12 : a l'intention de fréquenter le collège après la 12e
C-13 : a l'intention de fréquenter le collège après la 13e
T-12 : a l'intention d'entrer dans le monde du travail après la 12e
T-13 : a l'intention d'entrer dans le monde du travail après la 13e

2. *Influence sur le choix de cours*

Les sujets eurent à répondre à la question: «Des facteurs suivants, lequel a le plus influencé votre choix de cours au secondaire?» Le tableau 2 indique la fréquence relative du choix de chaque facteur dans chacune des cinq cohortes de sujets. On notera l'influence significative des parents chez ceux qui vont à l'université et la substitution des enseignants aux parents dans les autres profils. **(Voir Tableau 3)**

Une fois le cours secondaire engagé, cette influence des parents ira en diminuant. L'influence des amis diminuera pour ceux et celles qui entendent poursuivre des études mais elle se maintiendra pour ceux et celles qui se dirigent vers le monde du travail.

3. *Matières choisies et maintenues*

Les auteurs de cette étude ont aussi voulu étudier les questions suivantes: quelles matières étudie-t-on, si l'on fait partie de telle ou telle cohorte, et à quel niveau de difficulté? Des choix sont-ils stables ou évoluent-ils du début à la fin du secondaire? Les tableaux 4a et 4b résument les réponses données pour deux matières, le français et les mathématiques. Ce qu'on notera, c'est qu'en général a) les choix des matières sont beaucoup plus stables chez les élèves qui se destinent à l'université que chez les autres; b) les deux matières choisies pour cette étude sont aussi plus fréquemment et constamment étudiées par ces élèves; c) qu'ils les étudient à un niveau de difficulté plus élevé. Les deux derniers points ne surprendront pas le lecteur: les exigences d'admission des universités ont forcément un impact majeur sur la décision de ces étudiants. **(Voir Tableaux 4a et 4b)**

Avant de quitter ce domaine, il convient d'examiner les cohortes au sujet de la variable «rendement scolaire en général». Le tableau 5 démontre ceci: les deux cohortes de sujets qui se dirigent vers le monde du travail comportent la moitié moins d'élèves dont la note scolaire se situe à 65 % ou plus que la cohorte des élèves qui entendent fréquenter l'université; cette infériorité s'accentue encore un peu (elle passe à 55 %) si l'on emploie 75 % comme ligne de démarcation. Quant aux deux cohortes qui disent se diriger vers le collège, elles ont un niveau de succès qui se situent entre les deux extrêmes. **(Voir Tableau 5)**

4. *Perception de soi*

Nos sujets furent priés de dire s'ils avaient les aptitudes, les intérêts et les moyens financiers que requièrent les études. Le tableau 6 présente leurs réponses. Des nombreuses observations qui s'en dégagent, soulignons les suivantes: a) 10 % des élèves qui disent aspirer à faire des études universitaires disent qu'il leur manque une des exigences mentionnées; b) l'intention d'entrer sur le marché du travail après le secondaire s'expliquerait par le manque de moyens financiers dans 15 % des cas, le manque d'aptitude dans 25 % des cas et le manque de motivation dans la moitié des cas. Est-ce là une perception correcte ou une excuse pour expliquer un rendement moindre? On ne peut le dire mais notre étude voulait noter la perception de soi vis-à-vis les études. Le pourcentage de ce dernier groupe qui se déclare motivé mais n'a pas les moyens est toutefois important et significatif et peut fort bien se lire avec les résultats de la variable socio-économique. **(Voir Tableau 6)**

Tableau 3

Fréquences relatives du choix d'un facteur comme ayant le plus influencé le choix des matières au secondaire

	U	C-12	C-13	T-12	T-13
1. Parents	31,1 %	24,2 %	22,3%	17,6%	18,7%
2. Amis	11,3	10,4	10,8	13,2	13,0
3. Enseignants	14,3	22,6	21,0	25,6	25,1
4. Directeur d'école	1,5	2,6	3,7	3,1	3,8
5. Plans personnels d'avenir	41,8	40,2	42,2	40,5	39,4

Tableau 4a

Comparaison des profils quant aux choix de leur cours de français et les niveaux de difficulté

Niveaux de difficulté	Profil universitaire %	Profil collégial (après 13e) %	Profil collégial (après 12e) %	Profil du marché du travail après 13e) %	Profil du marché du travail (après 12e) %
12e année					
enrichi	9,6	2,6	1,1	0,4	0,6
avancé	83,8	56,4	43,6	26,2	20,3
général	6,0	38,3	52,0	68,9	69,8
fondamental	0,0	0,3	1,2	0,9	5,5
non suivi	0,6	2,6	2,1	3,6	3,8
N	**872**	**392**	**820**	**225**	**525**
9e année					
enrichi	10,0	3,1	4,3	3,1	3,6
avancé	85,8	68,5	61,9	42,5	42,5
général	3,7	27,6	31,4	52,2	49,3
fondamental	0,2	0,3	1,8	18,8	4,4
non suivi	0,3	0,5	0,6	0,4	0,2
N	**868**	**391**	**816**	**225**	**522**

Tableau 4b

Comparaison des profils des étudiants quant aux choix de leur cours de mathématiques et les niveaux de difficulté

Niveaux de difficulté	Profil universitaire	Profil collégial (après 13e)	Profil collégial (après 12e)	Profil du marché du travail après 13e)	Profil du marché du travail (après 12e)
	%	%	%	%	%
12e année					
enrichi	7,2	1,0	0,6	0,5	0,4
avancé	80,8	44,8	29,2	16,7	13,3
général	8,3	42,5	53,4	55,5	57,6
fondamental	0,2	0,8	1,1	4,2	3,7
non suivi	3,5	10,9	15,7	23,1	25,0
N	**869**	**391**	**821**	**226**	**513**
9e année					
enrichi	6,3	3,3	4,0	3,6	3,4
avancé	90,2	67,2	59,3	40,6	39,6
général	3,2	27,7	33,7	50,9	51,7
fondamental	0,2	1,0	2,6	3,6	4,2
non suivi	0,1	0,8	0,4	1,3	1,1
N	**869**	**391**	**820**	**224**	**523**

Tableau 5

Résultats scolaires des sujets selon la cohorte à laquelle ils appartiennent

Profils	90+	80-90	75-80	65-75	65-60	-60	N
U	2,9 %	29,6 %	27,1 %	31,4 %	6,9 %	2,1 %	668
C-13	0,8	5,7	16,5	47,1	18,8	11,1	386
C-12	0,7	8,4	19,2	45,0	20,2	6,4	818
T-13	2,3	3,2	9,5	34,7	29,7	20,6	221
T-12	1,0	5,2	10,8	37,8	31,7	13,5	521

Tableau 6

Perceptions de soi en regard des exigences des études (projetées)

	U	C-13	C-12	T-13	T-12
1. Inapte	1,7 %	5,0 %	12,7 %	23,2 %	25,0 %
2. Apte	2,1	11,8	17,8	48,6	54,7
3. Apte, intéressé, mais dépourvu des moyens financiers	6,1	12,1	9,4	16,8	15,8
4. Apte, intéressé et pourvu de moyens financiers	90,1	71,1	60,1	11,4	4,5
N	870	381	702	220	510

5. *Facteurs socio-économiques*

Plusieurs questions touchaient les aspects socio-économiques et la publication des résultats de la recherche présente divers tableaux au sujet de ce facteur: scolarité du père, scolarité de la mère, emplois du père et de la mère, revenu familial et nombre d'enfants dans la famille. Les analyses faites font ressortir les observations suivantes:

- Pour le groupe d'élèves se dirigeant à l'université, 26,5 % des pères avaient un degré universitaire et 14,4 % un diplôme de collège.

- Pour le groupe se dirigeant au collège, environ 6 % des pères avaient un degré universitaire et 10 % un diplôme collégial.

- Pour le groupe se dirigeant vers le monde du travail immédiatement après le secondaire, 3 % des pères avaient un diplôme universitaire et 7 % un diplôme collégial.

- Au sujet de la scolarité de la mère, étant donné le peu de degrés universitaires pour cette génération, l'effet est moins marqué à ce niveau mais il est significatif au sujet du diplôme collégial et du diplôme du secondaire. En fait 18 % des mères du groupe universitaire n'avaient que l'école élémentaire. Ce pourcentage grimpait à 46 % pour le groupe allant au travail.

- Le nombre d'enfants dans la famille est aussi différent:

- groupe universitaire 4 et plus: 40 %
- groupe collégial 4 et plus: 50 %
- groupe travail 4 et plus: 52 %

- L'analyse du revenu familial indique aussi une certaine corrélation avec le profil, corrélation moins significative que prévue étant donné le nombre de répondants (élèves) qui ont dit ignorer cette donnée. La question aurait dû être posée aux parents.

Conclusions et questions

Ce bref aperçu nous amène à nous poser des questions qu'il serait intéressant de poursuivre à la lumière de certaines observations et de nouvelles pistes de recherche.

Pour un bon nombre d'élèves se proposant de faire des études universitaires, il semble que les jeux soient faits assez tôt, dès l'entrée au secondaire: influence des parents, plans de carrière, choix de cours, perception de soi, niveau de motivation. À la suite de cette décision initiale, implicite ou verbalisée, ces personnes démontrent beaucoup de stabilité dans leurs études secondaires et dans le succès rencontré.

Pour un bon nombre d'élèves se dirigeant vers le monde du travail immédiatement à leur sortie du secondaire, on rencontre moins de motivation pour les études, un taux de réussite plus bas, des changements de programme et de voie de difficulté où les pairs jouent un certain rôle; leur image de soi est moins positive comme leur perception de la nécessité ou de la valeur des études.

L'accent sur les possibilités de carrière et sur la planification des études ne doit-il pas commencer dès l'école élémentaire si l'on veut profiter de ce moment de détermination?

Références

Anisef, P. (1980). *Is the Die Cast?* Toronto: Ministère des collèges et universités.

Poirier, P., Gagné, E. & Lapointe, M. (1986). *Le profil de l'étudiant franco-ontarien quant à son intentionnalité de poursuivre des études postsecondaires.* Ottawa: Presses de l'Université d'Ottawa.

Quirouette, P. (1982). *Étude descriptive de la population des écoles secondaires françaises du conseil scolaire d'Ottawa.* Rapport 1981-1984. Conseil scolaire d'Ottawa.

CHOIX ET PERFORMANCE DES JEUNES FRANCO-ONTARIENS À L'UNIVERSITÉ

Denis Carrier, Université d'Ottawa

Les données dont il sera question au cours de la présente communication ont été colligées dans le cadre du programme de recherche accompagnant l'élaboration et l'implantation progressive du plan de développement de nouveaux programmes d'études en français à l'Université d'Ottawa. Leur examen nous fera conclure que:

(1) les jeunes Franco-Ontariens/nes fréquentent beaucoup moins souvent l'université que leurs confrères et consoeurs des écoles secondaires de l'Ontario;

(2) lorsqu'ils le font, le choix des disciplines dans lesquelles ces jeunes choisissent de s'inscrire est influencé par une variété de facteurs, l'expérience de l'Université d'Ottawa suggérant que la langue d'enseignement influence significativement ces choix lorsque des programmes sont entièrement disponibles en français;

(3) l'expérience de l'Université d'Ottawa suggère par ailleurs que les jeunes Franco-Ontariens/nes poursuivant des études universitaires y réussissent aussi bien que les jeunes Anglo-Ontarien/ne/s, y compris lorsque la langue d'enseignement est l'anglais.

Le choix de l'université

Chacun sait que la base démographique de la francophonie ontarienne est très restreinte. Étant donné ce fait, il ne faut pas s'attendre à de grosses cohortes annuelles de diplômés/es francophones des écoles secondaires de la province arrivant dans les universités ontariennes. Ce phénomène est par ailleurs empiré par le comportement des jeunes Franco-Ontariens/nes en cours d'études secondaires et à l'égard des études universitaires. En effet, les dernières études faites à ce sujet montrent que pour chaque cohorte de 100 jeunes francophones entrant en 9e année à un moment donné, 24 en moyenne atteignent la 13e année (i.e. la porte d'entrée à l'université) et 9 s'inscrivent effectivement à l'université, alors que les chiffres pour une cohorte correspondante de jeunes anglophones sont de 33 et de 15.

L'étroitesse de la base démographique de la francophonie ontarienne et la faiblesse des taux de persévérance des jeunes Franco-Ontariens/nes en cours d'études secondaires et entre le secondaire et l'universitaire, résultent en de très modestes cohortes d'étudiants admis à l'université. En réalité, la cohorte annuelle des diplômés/es francophones des écoles secondaires ontariennes qui s'inscrivent à l'université pour la première fois s'établit aux environs de 800 (785 en 1986), et est passablement stable depuis une dizaine d'années. Si on considère qu'il faut trois années d'études à temps complet pour compléter un baccalauréat avec concentration, ou quatre ans pour en compléter un avec spécialisation, la petite cohorte franco-ontarienne ne peut équivaloir au mieux qu'à une inscription totale d'au plus 3 000 étudiants/es à temps complet pour l'ensemble de la province, et d'au plus 1 600 dans la région de l'est de l'Ontario bénéficiant de la plus grosse portion de cette cohorte.

Cette cohorte, déjà restreinte, ne s'inscrit par ailleurs pas toute au même endroit, ni même toute dans les universités «bilingues» offrant des programmes entièrement ou partiellement en français. Un peu plus de la moitié de cette cohorte a l'habitude de s'inscrire à l'Université d'Ottawa, le reste se partageant à peu près également entre les autres institutions bilingues de l'Ontario et les universités anglophones.

Les choix dans l'université

La modicité des chiffres qui précèdent quant à la clientèle franco-ontarienne des universités de la province n'a évidemment pas facilité jusqu'à maintenant l'implantation de nombreux programmes universitaires entièrement disponibles en français. Mais on peut aussi se demander si on ne se trouve pas, en cette matière, engagé dans une sorte de cercle vicieux, l'absence de programmes en français devenant à son tour un des facteurs expliquant la faiblesse des taux de participation des jeunes Franco-Ontariens/nes aux études universitaires. Si cette hypothèse était vérifiée, on pourrait en déduire que, dans ce domaine, l'offre pourrait créer la demande, et espérer que l'ouverture de nouveaux programmes en français pourrait accroître le taux de participation des Franco-Ontariens/nes et l'importance de leur cohorte annuelle.

Une façon de tester cette hypothèse est de vérifier si la langue d'enseignement des programmes d'études universitaires influence les choix de disciplines faits par les jeunes Franco-Ontariens/nes au moment où ils ou elles s'inscrivent dans une université ontarienne pour la première fois. Le tableau 1 rapporte les données des dernières études faites à ce sujet. À quelques variantes près, ces données — concernant l'année universitaire 1986-87 — confirment la structure des choix, et donc les conclusions qu'on peut en tirer quant au rapport entre la langue d'enseignement et les choix universitaires des Franco-Ontariens/nes, qui ressortaient de deux études plus anciennes et publiées respectivement en 1983 et en 1985[1]. **(Voir Tableau 1)**

Tableau 1

Analyse comparée de la répartition, en pourcentage, des choix des diplômés/es des écoles secondaires de l'Ontario - 1986

	Ensemble des diplômés/es et des écoles de la province			Diplomés/es francophones des écoles françaises			
				Ensemble de la province	Est de la province	Inscrits à l'Université d'Ottawa	
	ANG	ALL	FRA			Provenant de toutes les régions (sauf l'est)	Provenant de l'est
Arts							
Hum. et Sc. sociales	46	35	41	41	47	49	49
Autres (1)	4	1	6	7	2	1	*
s/t	50	36	47	48	49	50	49
Sciences							
Sc. nat. et math.	20	27	21	19	19	16	18
Génie	7	17	7	7	6	13	6
Autres (2)	6	6	3	2	2	2	-
s/t	33	50	31	28	27	31	24
Commerce et adm.	11	13	16	18	19	13	21
Ed. physique (3)	4	1	4	5	4	6	5
Sc. infirmières	1	-	2	1	1	-	*
Année pré-univ.	-	-	-	*	-	-	*
Divers	-	-	-				
Total % :	99	100	100	100	100	100	99
N :	(24427)	(1937)	(785)	(547)	(278)	(90)	(250)

* moins de 1%.

(1) Incluant musique, beaux-arts, journalisme.

(2) Incluant agriculture, sciences domestiques, architecture, forestrie, aménagement du territoire, sciences de la santé (pharmacie, réadaptation, etc.).

(3) Incluant kinanthropologie et récréologie.

SOURCE : Centre des admissions aux universités ontariennes (Guelph).

Les trois premières colonnes du tableau 1 compare les premiers choix de disciplines de l'ensemble des diplômés/es francophones, anglophones et allophones s'étant inscrits/es pour la première fois dans une université ontarienne en 1986, sans distinction de type linguistique des écoles fréquentées, ni de région d'origine. Ces données globales ne permettent pas de tirer de conclusion claire quant au rapport entre la disponibilité de programmes en français et les choix des jeunes francophones arrivant à l'université. En effet, la structure générale des choix de disciplines faits par les francophones ne paraît pas, à quelques nuances près, très différente de celle des anglophones, les allophones ayant pour leur part un comportement plus particulier. Une analyse plus fine de ces données globales ne permet guère, par ailleurs, d'arriver à des résultats plus tranchés. D'un côté, en effet, on peut considérer que la popularité relative du «commerce et administration» et l'impopularité relative des «autres sciences» peuvent indiquer une corrélation positive entre la disponibilité de programmes en français et leur fréquentation par les francophones puisque des programmes en «commerce et en administration» sont disponibles en français à Ottawa, Sudbury et Hearst alors qu'il n'y avait pas à notre connaissance de programme d'«autres sciences» disponible dans cette langue en 1986. D'un autre côté, cependant, on ne peut certainement invoquer cette corrélation dans les cas des «sciences» et du «génie» dont la fréquentation par les francophones est comparable à celle des anglophones (encore une fois, les allophones se démarquent à cet égard) en dépit du fait qu'il n'y a nulle part en Ontario de programmes disponibles entièrement en français dans ces deux champs d'études. À l'inverse, cette corrélation ne se vérifie pas non plus quand on constate que la fréquentation des humanités et des sciences sociales par les francophones est plus faible que dans le cas des anglophones en dépit du fait qu'il s'agit là de la famille de disciplines la plus disponible en français dans les diverses régions de la province.

Le problème apparaît sous un jour différent quand on concentre l'analyse sur les choix universitaires faits par les diplômés/es francophones des écoles françaises de la province (par comparaison avec les diplômés/es francophones de toutes les écoles de l'Ontario, qu'elles soient françaises, mixtes ou anglaises). Les données figurant dans la deuxième partie du tableau 1 permettent en effet de nuancer les réserves exprimées au paragraphe précédent quant au rapport entre la langue d'enseignement et la fréquentation des diverses familles de disciplines par les francophones. Ces données montrent que la structure des choix des diplômés/es francophones de l'ensemble des écoles ontariennes est différente de celle des diplômés/es des écoles françaises. Et que les premiers choix universitaires des diplômés/es des écoles françaises tendent à être très différents selon les régions. Elles montrent, en particulier, que pour les diplômés/es francophones des écoles françaises — surtout ceux et celles de l'est de la province (i.e. la région d'Ottawa) — la structure des choix des diplômé/es francophones, surtout quand on la compare à celle des anglophones, suggère une corrélation plus forte entre ces choix et la langue d'enseignement. En effet, non seulement la popularité de «commerce et

administration» et l'impopularité des «autres sciences» sont-elles renforcées par rapport à ce qui paraissait à la troisième colonne du tableau, mais la fréquentation du secteur des «arts» est différente. Les humanités et les sciences sociales, qui à très peu de chose près sont entièrement disponibles en français aux universités d'Ottawa et de St-Paul, connaissent un indice de fréquentation d'autant plus élevé (quand on le compare à celui des anglophones); et les «autres arts», qui n'y sont guère disponibles en français sauf en ce qui concerne les beaux-arts (arts visuels, musique, théâtre), accusent un indice de fréquentation beaucoup plus faible.

Les données rapportées aux deux dernières colonnes du tableau 1 concernent les diplômés/es francophones des écoles françaises qui, selon leur région d'origine, s'inscrivent à l'Université d'Ottawa ou ailleurs — viennent étayer cette analyse et la conclusion préliminaire qu'on peut en tirer. . C'est évident dans le cas de la structure des choix des diplômés/es des écoles françaises de l'est de l'Ontario qui s'étaient inscrits/es à l'Université d'Ottawa en 1986-87. Quant aux étudiants/es d'ailleurs que de l'est de la province qui choisissent de s'inscrire à l'Université d'Ottawa, près de 70 % le font dans des secteurs (arts, commerce et administration, éducation physique) où presque tous les programmes sont entièrement disponibles en français.

Cela nous amène à conclure que la langue d'enseignement ne laisse pas les diplômés/es francophones des écoles secondaires françaises indifférents/es lorsqu'il s'agit de choisir leur champ d'études à l'université. L'expérience de l'Université d'Ottawa suggère que l'existence de programmes entièrement en français a tendance à attirer les étudiants/es francophones. Cela étant, il est plausible de croire que l'absence de programmes d'études en français peut en décourager un certain nombre de s'inscrire à quoi que ce soit et qu'un accroissement de l'offre pourrait créer une demande additionnelle. Mais il ne faut pas non plus rêver en couleurs car la base démographique franco-ontarienne étant ce qu'elle est, la cohorte des diplômés/es francophones des écoles secondaires ontariennes susceptibles d'arriver annuellement à l'université ne sera jamais très forte et ce, même — et il s'agit là d'une hypothèse très optimiste — si les taux de participation devaient devenir à brève échéance les mêmes que ceux des autres Ontariens/nes. Le cas échéant, cette cohorte ne serait toujours équivalente qu'à environ 1 200 jeunes par année, et ce, même si les calculs étaient basés sur le chiffre de la population de 20-24 ans recensée, en 1986, comme continuant de parler — souvent en concurrence avec une autre langue — le français à la maison. Et la distribution régionale de cette cohorte serait telle qu'il serait encore difficile d'implanter plusieurs programmes de premier cycle dans certaines régions, sinon dans la majorité d'entre elles. Cela est particulièrement évident quand on considère, au tableau 2, comment cette cohorte franco-ontarienne se répartirait entre les diverses familles de disciplines universitaires dans les différentes régions, si cette distribution ressemblait à celle des Ontariens/nes de langue maternelle anglaise. **(Voir Tableau 2)**

Tableau 2

Clientèle franco-ontarienne potentielle en première année universitaire, par champ d'études et par région, si les taux de participation et les choix universitaires étaient normalisés (1)

	Centre	Est	Centre Nord	Nord est	Nord ouest	Ouest	Total
Arts							
Hum. et Sc. sociales	87	252	88	94	10	17	549
Autres (1)	8	22	8	8	1	1	48
s/t							
Sciences							
Sc. nat. et math.	38	109	38	41	4	7	238
Génie	13	38	13	14	2	3	84
Autres (2)	11	33	12	12	1	2	72
s/t							
Commerce et adm.	21	60	21	23	3	4	131
Ed. physique	8	22	8	8	1	1	48
Sc. infirmières	2	6	2	2	-	-	12
Préuniversitaire							
Divers	1	5	2	3	-	1	12
Total % :	**189**	**547**	**192**	**205**	**21**	**36**	**1194**

(1) La population francophone de 20-24 considérée est celle ayant, au recensement de 1986, déclaré le français comme seule langue parlée ou comme langue parlée avec une ou plusieurs autres.

SOURCE : Données des tableaux 1 et 3.

La performance à l'université

Quoi qu'il en soit, tout indique que les jeunes Franco-Ontariens/nes qui parviennent actuellement à s'inscrire à l'université y réussissent aussi bien que les autres Ontariens/nes. C'est en tout cas ce que suggère l'expérience de l'Université d'Ottawa où il a été possible de suivre leur progression depuis la cohorte y étant arrivée en 1977. Cette expérience suggère en effet que non seulement les francophones — qu'ils ou elles proviennent des écoles françaises, mixtes ou anglaises — y font bonne figure, mais ils se situent dans le peloton de tête plus souvent qu'à leur tour. Plus spécifiquement, les diplômés/es des écoles françaises et mixtes ont témoigné, d'une cohorte à l'autre depuis celle de 1977-1978, d'un meilleur taux de diplomation que les diplômés/es anglophones des écoles anglaises et mixtes. Ce qui indique que, contrairement à ce qui se passe au niveau secondaire, la persévérance des francophones au cours du premier cycle universitaire est exemplaire. **(Voir Tableau 3)**

Les renseignements portés au tableau 3 confirment dans l'ensemble cet état de choses pour chacune des facultés de l'Université d'Ottawa acceptant des étudiants/es directement après leurs études secondaires. Les données figurant à ce tableau suggèrent par ailleurs que la performance des francophones au niveau universitaire se compare bien (de mieux en mieux semble-t-il) à celle des anglophones, même lorsque les premiers s'inscrivent dans des programmes qui sont au moins partiellement offerts en anglais, comme c'était le cas jusqu'à tout récemment de tous les programmes en sciences et génie.

Par ailleurs la moyenne pondérée cumulative obtenue par les francophones provenant des écoles françaises et mixtes, et qui ont obtenu au moins un diplôme de premier cycle au cours des cinq années qui ont suivi leur première inscription à l'Université d'Ottawa, est dans l'ensemble comparable à celle obtenue par les anglophones et ce, encore là, même dans les programmes d'études — comme les sciences et le génie — dont aucun n'était offert entièrement en français durant la période étudiée.

Bref, les jeunes Franco-Ontariens/nes qui s'inscrivent à l'Université ne semblent pas y éprouver de problèmes particuliers, par rapport aux autres groupes, si on en juge par leur performance scolaire. Le drame, c'est qu'ils soient si peu nombreux.

[1] Groupe de travail sur les Services en français, *Rapport préliminaire* (Université d'Ottawa, juin 1983); Denis Carrier, «Langue d'enseignement et comportement universitaire des Franco-Ontariens» *(Revue du Nouvel-Ontario*, Sudbury, 1985, pages 69-90).

COMMENTAIRES

Les recherches de M. Lapointe et de M. Carrier se complètent à un point tel qu'elles s'interrogent mutuellement. Plusieurs nouvelles avenues de recherche ressortent clairement de chacune de ces présentations et des discussions qui ont suivi avec les participants. La réponse à ces questions de recherche est particulièrement importante au moment où toute la formation postsecondaire en français en Ontario fait l'objet d'un réexamen sérieux.

Tableau 3

Pourcentage de divers groupes de diplômé/es des écoles secondaires ayant obtenu au moins un diplôme de premier cycle cinq ans après leur inscription à l'Université d'Ottawa, selon la faculté choisie au moment de la première inscription à l'université, et l'année de celle-ci

	77-78		79-80		81-82		83-84	
	FRA	ANG	FRA	ANG	FRA	ANG	FRA	ANG
Arts (3)	67	50	67	51	63	48	66	54
Sciences sociales (4)	56	61	66	48	62	52	68	54
Administration	65	61	70	69	75	80	66	71
Sciences de la santé (5)	65	47	78	62	67	73	75	79
Sciences et génie	44	47	49	51	50	43	54	52
Ensemble	63	51	63	55	63	54	65	58

(1) FRA: diplômés/es de langue maternelle française des écoles françaises et mixtes.

(2) ANG: diplômés/es de langue maternelle anglaise des écoles anglaises et mixtes.

(3) Incluant littérature, lettres françaises, littérature et langues modernes, linguistique, études anciennes, philosophie, traduction, géographie, histoire, communications, arts visuels, musique, théâtre.

(4) Incluant criminologie, psychologie, récréologie, science économique, science politique, sociologie.

(5) Incluant éducation physique, kinanthropologie et sciences infirmières. Les étudiants/es inscrits/es en médecine ne sont pas inclus/es.

SOURCE: Service de recherche institutionnelle et de planification, Université d'Ottawa.

La recherche de M. Lapointe permet de constater que déjà au secondaire les jeux sont faits en grande partie. Le choix de l'université répond souvent à une influence significative des parents, alors que ce n'est pas le cas chez les élèves des autres cohortes. Dans quelle mesure l'attitude des parents eux-mêmes détermine-t-elle une préférence pour des programmes universitaires en français? Cette question trouve en partie sa réponse dans les résultats de M. Carrier.

En effet, M. Carrier observe que la langue d'enseignement ne laisse pas indifférents les diplômés/es francophones des écoles secondaires françaises. Considérant le rôle important que jouent les parents au moment de l'inscription à l'école secondaire, il est possible de voir l'influence des parents à la fois dans le choix de la carrière universitaire et dans le choix de programmes en français dès le secondaire. Dans l'étude de M. Lapointe, il aurait été intéressant de savoir, par exemple, quelle cohorte d'élèves du secondaire avait l'intention de s'inscrire à des programmes en français.

La recherche de M. Lapointe fait également ressortir qu'un plus grand pourcentage des parents de la cohorte universitaire possède déjà un diplôme universitaire. Quel pourcentage de ces parents a effectué des études en français? La réponse à cette question aurait permis d'établir dans quelle mesure la langue choisie par les parents pour réaliser leurs études postsecondaires est également celle des enfants au niveau secondaire et postsecondaire.

L'étude de M. Carrier indique que les jeunes Franco-Ontariens réussissent leurs études universitaires aussi bien, sinon mieux, que les autres étudiants de l'Université d'Ottawa. Ils sont également plus persévérants. Quel rapport existe-t-il entre cette persévérance et la moins grande disponibilité des programmes en français (par rapport aux options offertes en anglais) et le faible taux d'inscription aux études universitaires? Les jeunes Franco-Ontariens sont-ils plus persévérants parce que leur choix est mieux cristallisé au début des études universitaires ou encore parce que les possibilités de changement de programme sont plus restreintes, d'où la nécessité de bien savoir dès le départ ce qu'ils veulent faire?

M. Carrier conclut sa présentation en affirmant que les jeunes Franco-Ontariens ne semblent pas éprouver de problèmes particuliers par rapport aux autres groupes universitaires si on en juge par leur performance scolaire. Ce résultat est d'autant plus significatif que cette observation ne se dément pas même dans les programmes d'études de sciences et de génie dont aucun n'était offert, au moment de l'étude, entièrement en français. Le drame des jeunes Franco-Ontariens au niveau universitaire, selon M. Carrier, c'est qu'ils soient si peu nombreux.

Considérant le rôle primordial que semblent jouer les parents dans l'orientation universitaire de leurs enfants, et ce, dès le secondaire et même auparavant, l'étude de M. Lapointe permet de mieux comprendre les raisons de ce drame. Le rôle des parents dans l'orientation universitaire des jeunes Franco-Ontariens joue à deux niveaux: (1)

en tant qu'intervenants significatifs dans le choix de carrière; (2) en tant que modèles, les parents ayant un diplôme universitaire se retrouvant en plus grande proportion dans la cohorte d'élèves ayant choisi cette option.

Le pourcentage de diplômés universitaires dans la population francophone de l'Ontario étant inférieur à la moyenne provinciale, il n'est donc pas étonnant, qu'à l'exemple de leurs parents, moins de jeunes se disent intéressés par les études universitaires. Cette situation risque de demeurer la même si l'on ne réussit pas à sensibiliser davantage de parents non diplômés à l'option universitaire et si, dans un avenir plus ou moins proche, la génération actuelle ne parvient pas à se rapprocher de la moyenne provinciale en termes de fréquentation universitaire.

L'étude de M. Lapointe fait également ressortir que chez bon nombre d'élèves se dirigeant vers le marché du travail à leur sortie du secondaire, on observe une moins grande motivation face aux études, un taux de réussite plus bas, des changements de programme et de voie de difficulté plus nombreux. Leur image de soi est moins positive et ils voient moins l'utilité de poursuivre des études. D'autres recherches devront être entreprises afin d'apporter une solution aux difficultés qu'éprouve cette cohorte. Les études en général, et non seulement celles de niveau universitaire, étant une condition préalable à l'obtention de meilleures conditions d'emploi, il est important de mieux comprendre les raisons qui motivent ou ne motivent pas les jeunes Franco-Ontariens envers les études. Ceci est d'autant plus essentiel que, comme le faisait remarquer une participante, ce n'est qu'un faible pourcentage des emplois disponibles qui nécessitent une formation universitaire et que la majorité des emplois se situe à d'autres niveaux.

D. L.

SES ATTITUDES ET SES COMPORTEMENTS LINGUISTIQUES

RÉSUMÉ

La recherche de M. Michel Brabant ainsi que celle de Madame Linda Cardinal et de ses collaborateurs portent toutes deux sur le rôle de variables sociologiques dans l'explication des attitudes et des comportements linguistiques du jeune Franco-Ontarien.

L'étude de Michel Brabant tire avantage d'une recherche pédagogique impliquant l'administration d'épreuves de rendement scolaire auprès de 20 500 élèves de la 7e à la 10e année de l'Ontario pour les interroger sur leurs attitudes, leurs opinions et leurs comportements face à la langue française. En fait, l'enquête menée par M. Brabant porte sur la presque totalité des élèves de 7e et de 10e année de 1984. Les résultats confirment une certaine indifférence face à la langue française. Celle-ci est employée par la moitié seulement des 13 à 16 ans dans la conversation. Le quart seulement de cette population utilise les médias francophones.

Parmi les matières scolaires, le français est moins apprécié que l'histoire ou encore l'anglais.

L'étude de Madame Linda Cardinal et de ses collaborateurs porte sur le cas particulier présenté par la jeunesse franco-ontarienne de la région de Welland. L'étude est à la fois monographique et statistique et porte sur la vitalité de la culture française dans cette région, ainsi que sur les comportements culturels de ses habitants. Les résultats obtenus portent sur le profil sociocommunautaire et les comportements culturels. Ils indiquent que la jeunesse francophone de Welland est plus ou moins à l'aise avec la culture française. La culture française y est plus folklorique que moderne et l'attitude des jeunes est fortement empreinte d'ambivalence.

D. L.

FAITS, ATTITUDES ET OPINIONS DU JEUNE FRANCO-ONTARIEN À L'ÉGARD DU FRANÇAIS

Michel Brabant, Université d'Ottawa

INTRODUCTION

C'est dans le cadre du projet BIMO (Banque d'Instruments de Mesures de l'Ontario), projet lancé par le ministère de l'Éducation de l'Ontario, que se situe cette présentation. Le projet a consisté à constituer des trousses de matériel de mesure dans les diverses disciplines scolaires. La banque à laquelle j'ai travaillé concernait le matériel de mesure de connaissance de la langue maternelle et d'anglais langue seconde dans les 4 savoirs — écouter, parler, lire et écrire — aux niveaux moyen (4e à 6e année) et intermédiaire (7e à 10e année).

Suite à la constitution de ces trousses, la dernière phase du travail consistait à établir des normes provinciales pour les questions des trousses du français langue maternelle au niveau intermédiaire.

Nous avons profité de l'administration expérimentale que requerrait l'établissement de ces normes, pour recueillir les attitudes et opinions des élèves, des enseignants et des directions d'école à l'égard du français. Ce dont nous parlerons aujourd'hui, ce sont les résultats d'une partie des données recueillies auprès des élèves.

1re partie: population et échantillon

L'expérimentation qui s'est tenue en mai 1984 a porté sur la presque totalité de la population des élèves franco-ontariens de 7e à 10e année, soit près de 20 500 enfants répartis dans les six régions administratives établies par le M.É.O. Nous avons même poussé le souci de rejoindre tous les élèves, en interrogeant ceux qui, en janvier 1984, étaient dans des écoles à régime semestriel, sachant qu'en mai ces élèves ne seraient plus disponibles dans les classes de français.

Comme on le verra plus loin, nous avions composé cinq blocs de questions pour mesurer cinq aspects des attitudes et opinions portant sur la langue française. Nous avons appelé le questionnaire, le FAO-1 (Faits, Attitudes et Opinions). Le temps de passation qu'on nous avait alloué pour faire subir aux élèves l'ensemble des questionnaires de la phase expérimentale ne permettait pas de faire subir les cinq blocs du FAO-1 à chaque élève. Il fallut songer plutôt à n'en utiliser que trois à la fois. Nous avons donc constitué cinq versions du FAO-1, chacune contenant trois blocs, de sorte que l'échantillon des élèves répondant aux questions de chacun des cinq blocs a été de 60 %.

Les cinq versions du FAO-1 ont été assemblées de telle manière qu'il y avait un nombre quasi égal d'exemplaires de chaque version dans chaque classe. Un total de 20 502 élèves ont subi le questionnaire FAO-1, et donc, les résultats à chacun des cinq blocs de questions portent sur environ 12 000 élèves.

Aujourd'hui, nous parlerons des réponses obtenues à trois de ces cinq blocs. Ils portent sur les sujets suivants:

- Place du français dans la vie quotidienne
- Pourquoi études-tu en français?
- Préférences pour les matières scolaires

2e partie: intruments et résultats

Mentionnons d'abord que la première page du FAO-1 était la même pour les cinq versions et on y demandait, entre autres, cinq renseignements biographiques que nous utiliserons pour présenter les résultats. Ce sont: (1) le sexe, (2) l'âge au dernier anniversaire, (3) le degré, (4) le lieu de résidence à la naissance, et (5) la (les) langue(s) apprise(s) avant de commencer l'école. D'autre part, nous pouvions identifier l'école fréquentée par chacun de nos sujets, et donc la région administrative. Voici des statistiques qui décrivent la population selon ces six renseignements **(Voir Tableau 1) :**

Le BLOC 1: Place du français dans neuf situations de la vie quotidienne. On a demandé aux élèves de dire combien de fois sur quatre ils faisaient telle activité en français. **(Voir Figure 1)**

Tableau 1

Statistiques générales de la population

TOTAL : 20 500 élèves

SEXE : Garçons — 48 %
Filles — 52 %

DEGRÉ : 7e année — 32 %
8e année — 29 %
9e année — 21 %
10e année — 18 %

LANGUE : Français — 47 %
Anglais — 20 %
Bilingue — 30 %
Autre — 3 %

RÉGION : Centre/Ouest/Nord-Ouest — 16 %
Est — 40 %
Centre-Nord — 20 %
Nord-Est — 24 %

RÉSIDENCE À LA NAISSANCE : Ontario — 86 %
Québec — 10 %
Canada — 2 %
Hors pays — 2 %

Figure 1

Bloc de questions 1

Réponds aux questions suivantes en disant quelle place le français, l'anglais et une autre langue occupent dans ta vie.

Regarde l'exemple qui suit :

Quand je téléphone, je parle...	F	F	F	D

Quand il téléphone, cet élève dit qu'il parle français trois fois sur quatre (il a inscrit trois fois la lettre F), et une langue différente du français et de l'anglais une fois sur quatre (il a inscrit un D dans la quatrième case).

Pour chaque activité, remplis les quatre cases en inscrivant une ou plusieurs des lettres suivantes :

F pour français — A pour anglais — D une langue différente

Si tu ne fais jamais une de ces activités, n'inscris rien dans les cases.

1.	Avec mes meilleurs amis, je parle...				
2.	Quand je lis une revue, elle est en ...				
3.	Les émissions de télévision que je regarde sont en...				
4.	Les films que je vais voir au cinéma sont en...				
5.	À l'école, en dehors de la classe, je parle...				
6.	Les livres que je lis pour me distraire sont en...				
7.	Quand je lis un journal, il est en...				
8.	Dans les jeux et les sports, je parle...				
9.	À la maison, on parle...				

Pour analyser les réponses données, on a d'abord groupé les questions en deux catégories : la première contient les quatre questions qui ont trait aux conversations (1, 5, 8 et 9), la deuxième, les cinq situations qui traitent de l'usage des médias (2, 3, 4, 6 et 7). Pour quantifier les réponses, on a compté un point pour chaque apparition de la lettre F (français) puis on a calculé des moyennes.

Dans la catégorie des conversations, le maximum possible est de 16 (4 situations fois 4 cases); celui de la catégorie «média» est de 20. **(Voir Tableau 2)**

Pour l'ensemble des élèves, un peu plus de la moitié (8,3 sur 16) emploie le français dans les conversations en général et le quart lit, écoute ou regarde des médias francophones. L'examen plus spécifique des résultats (*) révèle que les garçons ont une moyenne légèrement supérieure aux filles. Ce qui est intéressant au niveau des groupes d'âge et, par le fait même, des degrés scolaires, c'est que l'utilisation des médias francophones semble diminuer avec l'âge alors que les conversations en français augmentent.

Les moyennes obtenues selon le lieu de résidence à la naissance et selon la langue apprise avant l'entrée à l'école ne surprendront personne. Finalement, il est intéressant de visualiser la carte géographique des francophones en Ontario en examinant les résultats par région. On remarque une diminution constante et brutale de l'utilisation du français dans les conversations (baisse de moitié) comme dans les médias (à peine plus de la moitié) à mesure qu'on se déplace de l'est et du nord vers l'ouest et le sud.

Le BLOC 2: Pourquoi étudies-tu en français? **(Voir Figure 2)**

Pour analyser ces résultats, nous avons simplement établi le pourcentage d'élèves qui ont dit que chaque phrase était vraie. Pour l'ensemble des sujets, cette approche permet de constituer trois groupes de raisons: celles que choisissent trois sujets sur quatre environ; celles que choisit un sujet sur deux environ, et celle (une seule) que choisit un sujet sur quatre. Voici quels sont ces trois groupes de raisons et des statistiques plus précises à leur sujet.

La figure qui suit présente les phrases en ordre décroissant de pourcentage selon les trois catégories. **(Voir Figure 3)**

Quelques remarques concernant les résultats plus spécifiques selon les renseignements personnels. On notera d'abord que seuls les éléments dignes de mention ont été inscrits sous forme de lettre dans cette figure et ce dans le but de ne pas alourdir la présentation. L'astérisque (*) indique le pourcentage obtenu par l'ensemble des sujets.

Au niveau des régions, c'est dans le région «Centre, Nord-Ouest et Ouest», considérée comme une seule région où les francophones sont moins nombreux, que a) l'importance de connaître le français pour trouver un emploi est le plus fréquemment mentionnée (2. O), b) la proximité de l'école par rapport à la maison est le moins souvent mentionnée (10.O).

Tableau 2

Moyennes des réponses au bloc 1 selon six variables

Renseignements personnels		Conversations (16)	Média (20)
1. Selon le sexe	Garçons :	* 8,4	5,7
	Filles :	8,2	5,1
2. Selon l'âge	12 ans et moins :	8,1	5,8 *
	13 et 14 ans :	8,1	5,4 *
	15 et 16 ans :	8,7	5,3 *
	17 ans et plus :	8,4	5,0 *
3. Selon l'année scolaire	7e année :	8,1	5,8 *
	8e année :	7,9	5,2
	9e année :	8,5	5,4
	10e année :	8,8 *	5,2
4. Selon l'endroit de naissance	Québec :	9,6 *	7,0 *
	Ontario :	8,3	5,2
	Autre province :	7,1	4,7
	Autre pays :	6,8	5,5
5. Selon la résidence actuelle	Est :	9,5 *	6,5 *
	Nord-est :	9,1 *	5,3 *
	Centre-Nord :	7,5 *	4,6 *
	Centre, Nord-Ouest et Ouest :	4,7 *	3,7 *
6. Selon la langue de l'enfance	Français :	10,6 *	7,1 *
	Français et Anglais :	7,5	3,1
	Tous :	4,1	4,4
		8,3	5,4

Figure 2

Bloc de questions 2

En Ontario, on a souvent le choix d'aller à l'école de langue française ou à l'école de langue anglaise.

Nous aimerions savoir pourquoi, toi, tu vas à l'école française. Dis si chacune des phrases qui suivent est vraie ou fausse pour toi.

Si la phrase est **VRAIE** pour toi, mets un **V** entre les parenthèses.
Si la phrase est **FAUSSE** pour toi, mets un **F** entre les parenthèses.

1 ( ) ... je veux être capable de voyager sans problèmes dans les endroits où on parle français.

2 ( ) ... la connaissance du français m'aidera à obtenir un emploi plus tard.

3 ( ) ... j'aurai besoin du français dans mon métier ou ma profession.

4 ( ) ... le français est une belle langue, et ça me plaît de l'étudier.

5 ( ) ... je tiens à continuer à parler le français qui est la langue de mes ancêtres.

6 ( ) ... mes parents ont pris cette décision.

7 ( ) ... je tiens à rester ami/e avec des gens qui parlent français.

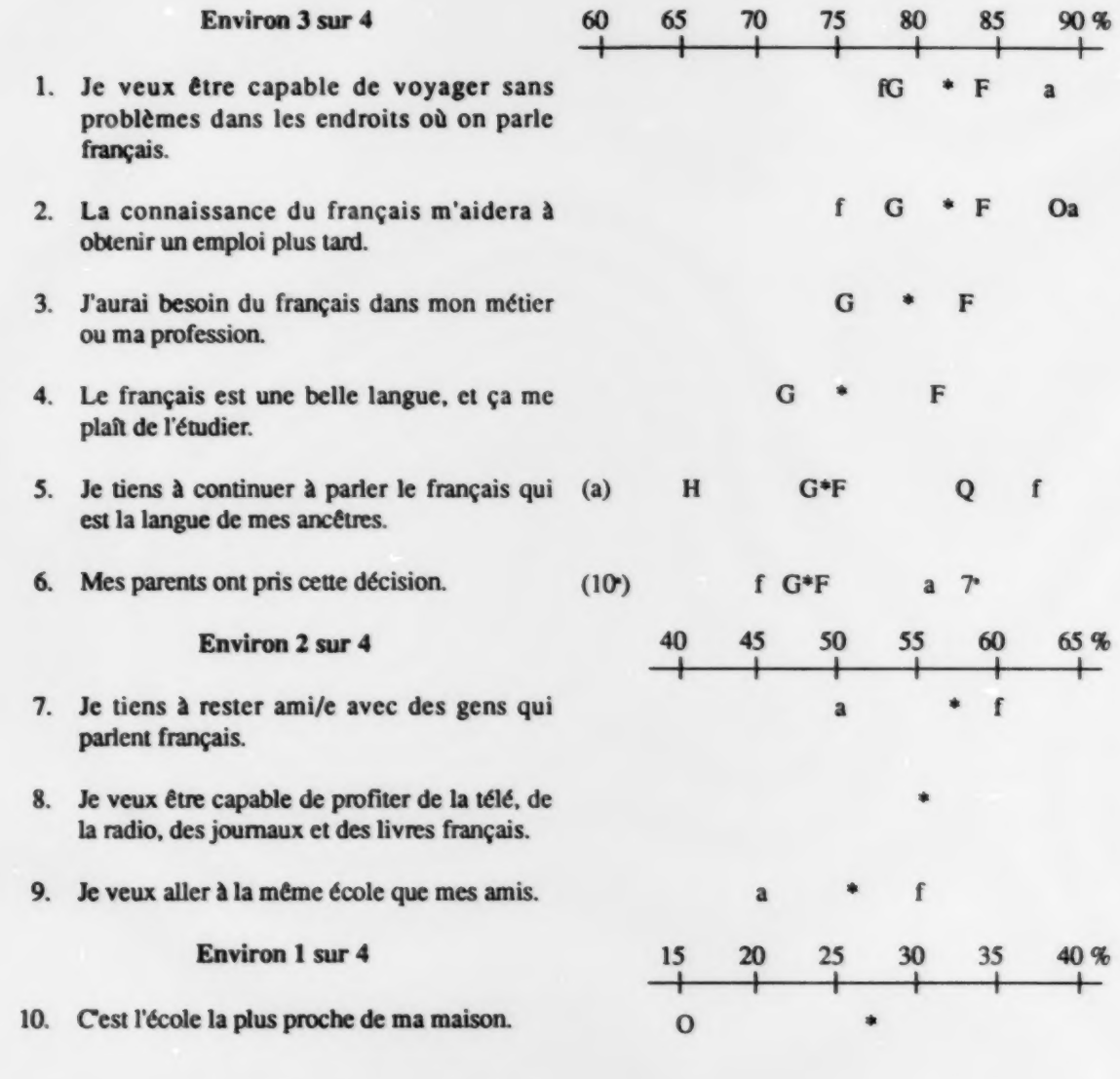
8 ( ) ... je veux être capable de profiter de la télé, de la radio, des journaux et des livres français.

9 ( ) ... je veux aller à la même école que mes amis.

10 ( ) ... c'est l'école la plus proche de ma maison.

Figure 3

Pourcentages des réponses «vrai» aux phrases du bloc 2



Légende : * Moyenne de l'ensemble des élèves

G : Garçons
f : français
H : Hors du Canada
O : région de l'Ouest
F : Filles
a : anglais
Q : Québec

En ce qui concerne l'âge, et de même pour l'année scolaire, les différences notables se situent au niveau de la raison numéro six : l'importance de la décision des parents. Les plus vieux disent que cette phrase est vraie moins souvent que les plus jeunes: 58 % en 10e année contre 82 % en 7e année.

Quant au sexe, les six raisons les plus fréquemment choisies le sont plus par les filles (F) que par les garçons (G).

Le lieu de naissance n'a pas beaucoup d'impact sauf pour la raison numéro 5 (désir de continuer à parler le français) qui attire beaucoup plus de sujets d'origine québécoise (Q) que d'élèves nés hors du Canada (H).

Pour les sujets qui ne parlaient que l'anglais (a) à leur entrée à l'école, les raisons les plus souvent choisies sont les suivantes:

1. facilité de voyager dans les pays francophones;
2. aide dans l'obtention d'un emploi : il semble que l'anglophone ontarien est maintenant convaincu de l'importance du bilinguisme sur ce plan;
3. décision prise par les parents.

Par contre, et de façon bien compréhensible, ces sujets attachent moins d'importance que tout autre sous-groupe aux raisons 5 (50 %), 7 et 9.

Le BLOC 3: Comparaison des préférences pour les matières scolaires

On a demandé ici à l'élève de comparer entre elles des matières scolaires au plan de l'intérêt qu'il y prenait, de son goût pour ces matières. La grille est ainsi composée qu'elle permet toutes les comparaisons possibles du français, de l'anglais et de l'histoire entre elles, et avec cinq autres matières. De plus, pour écarter les répondants négligents ou peu sérieux, nous avons demandé à l'élève de faire deux fois chacune trois comparaisons identiques, identifiées (ici) sur la grille par les lettres A, B et C et nous avons accepté les élèves qui étaient cohérents au moins deux fois sur trois.

La qualification des réponses s'est faite comme suit : pour chaque signe plus (+) assigné à une matière donnée, on a compté un point, pour chaque signe moins (-), on a soustrait un point et on a ignoré les signes d'égalité. L'élève qui aurait dit préférer le français à toutes les autres matières obtiendrait donc un score de 7 parce qu'il a comparé le français à sept autres matières. Celui qui aurait dit l'aimer moins que toute autre aurait obtenu 7. Le score 0 voudrait dire, soit que le français n'est ni plus ni moins aimé que les autres matières, soit qu'il obtient des nombres égaux de plus et de moins.

Pour l'ensemble des sujets, les scores moyens obtenus sont les suivants. **(Voir Figure 4)**

Anglais: 0,73
Histoire du Canada: 0,09
Français: -0,59

Figure 4

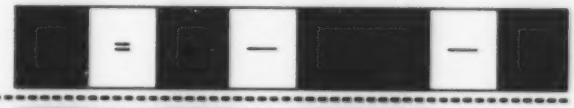
Bloc de questions 3

Nous aimerions savoir quelles matières scolaires tu aimes plus, autant, ou moins que d'autres. Pour chacune des matières mentionnées ci-dessous, fais comme l'élève dans l'exemple qui suit : il a indiqué, dans les cases blanches, qu'il aime l'anglais **autant** que l'éducation physique, mais **moins** que la géographie et que la musique.

ANGLAIS	ÉDUCATION PHYSIQUE	FRANÇAIS	GÉOGRAPHIE	HISTOIRE DU CANADA	MATHÉMATIQUES ARITHMÉTIQUE	MUSIQUE	SCIENCES

EXEMPLE :

J'aime l'ANGLAIS { plus (+) / autant (=) / moins (-) } que



J'aime l'ANGLAIS { plus (+) / autant (=) / moins (-) } que

J'aime l'ÉDUCATION PHYSIQUE { plus (+) / autant (=) / moins (-) } que

J'aime le FRANÇAIS { plus (+) / autant (=) / moins (-) } que

J'aime la GÉOGRAPHIE { plus (+) / autant (=) / moins (-) } que

J'aime l'HISTOIRE DU CANADA { plus (+) / autant (=) / moins (-) } que

J'aime l'ARITHMÉTIQUE ou les MATHÉMATIQUES { plus (+) / autant (=) / moins (-) } que

J'aime la MUSIQUE { plus (+) / autant (=) / moins (-) } que

J'aime les SCIENCES { plus (+) / autant (=) / moins (-) } que

On remarque donc que sur l'échelle des scores allant de -7,0 à 7,0, les moyennes obtenues sont très proches de 0, ce qui laisse croire que pour l'ensemble des sujets, il n'existe de grand enthousiasme pour aucune de ces trois matières. L'anglais a la moyenne la plus élevée des trois matières et le français, la plus faible et la seule négative!

Au niveau des régions (les données ne sont pas rapportées dans le tableau qui suit), l'ordre des trois matières est le même que pour les moyennes d'ensemble et ce, dans toutes les régions. **(Voir Tableau 3)**

Pour les deux sexes, l'anglais vient en premier lieu, mais la moyenne des filles est un peu plus que le double que celle des garçons; pour les filles, le français vient ensuite et l'histoire en dernier. Les garçons aiment l'histoire presque autant que l'anglais, mais le français est très loin derrière.

Les données concernant les degrés soulèvent plusieurs questions. Que l'on considère d'abord les 7e et 8e seulement: l'intérêt pour l'anglais s'accroît un peu, l'histoire du Canada perd du terrain, le français ne bouge pas: Pourquoi? Comparons ensuite les moyennes des quatre années sans considérer les niveaux du secondaire : Pourquoi en 9e année cette remontée dramatique du goût pour l'histoire mais pas pour les deux autres matières? Comment expliquer que, pour les trois autres matières, l'intérêt des élèves du cours général est tellement plus élevé que celui des élèves du cours avancé? Faut-il se réjouir de ce que l'intérêt pour le français croît de la 9e à la 10e, quel que soit le niveau? (les deux autres matières, elles, perdent un peu de terrain). Seules des études plus poussées permettront de tirer ces questions au clair.

L'ordre des trois matières, quel que soit le lieu de naissance des sujets, est le même: l'anglais vient en premier lieu, le français en dernier lieu. Il n'en reste pas moins qu'il existe des différences notables entre les valeurs rapportées pour l'anglais; entre les deux extrêmes, le rapport est de 1 à 10,5: Québec (0,14) et autres provinces (1,47). On notera aussi un fait dont on pourrait s'attrister: ce sont les sujets nés hors du Canada qui aiment le plus l'histoire du Canada.

Dans la dernière ligne du tableau, on notera enfin que le lieu de naissance affecte substantiellement l'écart entre les «cotes d'amour» attribuées à l'anglais et au français. On pourrait conclure que le sujet d'origine québécoise aime presque également ces trois matières ou qu'il n'en aime aucune particulièrement.

CONCLUSION

J'aimerais conclure en rappelant les principaux résultats.

La moitié des enfants franco-ontariens de 13 à 16 ans d'il y a cinq ans emploie le français dans les conversations et le quart de ces enfants utilise des médias francophones.

Tableau 3

Moyennes par matières selon des renseignements personnels

MATIÈRES	RENSEIGNEMENTS									
	sexe		année/niveau					lieu de naissance			
	F	G	7e	8e		9e	10e	Ont.	Qc	Can.	Pays
anglais :	,98	,45			avancé :	,68	,56				
			,58	,71	total :	,90	,78	,77	,14	1,47	,82
					général :	1,49	1,25				
histoire :	-,20	,40			avancé :	,40	,12				
			-,13	-,30	total :	,61	,30	,07	,05	,01	,66
					général :	1,18	,71				
français :	,01	-1,25			avancé :	-,72	-,43				
			-,68	-,68	total :	-,62	-,33	-,65	-,16	-,74	-,36
					général :	-,34	-,09				
							Écart :	1,42	,30	2,21	1,28

Plus de 80 % des élèves disent préférer aller à l'école française à cause de l'importance du français dans la recherche éventuelle d'un emploi. De fait, parmi dix raisons de préférer le français, cette raison vient au deuxième rang. De plus, c'est dans les régions à faible concentration de francophones que cette raison est surtout mentionnée.

Enfin, malgré l'apparente indifférence pour une matière scolaire ou une autre, le français semble moins aimé que l'anglais et l'histoire.

LA JEUNESSE ONTAROISE, UNE JEUNESSE MODERNE? LE CAS DES JEUNES FRANCO-WELLANDAIS/ES

Linda Cardinal, Jean Lapointe et J.Y. Thériault, Sociologie, Université d'Ottawa

Introduction

Nous voulons, dans cette présentation, proposer quelques données sur la vitalité et les comportements culturels des jeunes Franco-Ontariens/nes de Welland (de 15 à 30 ans) en vue de parler de leur conscience ethnique et de leur avenir. Or, pourquoi avoir choisi la jeunesse franco-wellandaise d'une part, et pourquoi se demander si elle a une conscience moderne ou postmoderne d'elle-même d'autre part? Commençons par la dernière question.

Il existe, actuellement, dans les mouvements artistiques, féministes et de jeunes entre autres, en France, au Canada, au Québec et, on peut le postuler, en Ontario français, un bouillonnement d'idées et de création qui émerge d'un questionnement sur l'avenir de la différence, notamment de l'identité ethnique dans les sociétés contemporaines[1]. Il est accompagné de nouvelles formes d'organisation dont SOS Racisme en France et au Québec ainsi que de manifestations culturelles diverses et de témoignages intéressants[2].

Rapidement, les discours des auteurs/es de ces mouvements s'articulent autour de l'idée selon laquelle les sociétés contemporaines seraient fondées sur des réalités contradictoires et porteuses de valeurs différentes qu'il faudrait reconnaître et respecter[3]. On y considère l'ethnicité comme une réalité dynamique et non seulement comme un résidu. On vise la possibilité d'une société plurielle ouverte aux identités multiples et tolérante des différences. C'est ainsi, de façon générale, pourquoi on qualifie ce mouvement de postmoderne. Il réintroduit, dans le discours sur la nature des sociétés modernes, un débat sur les valeurs dont ces dernières se réclament, soit le pluralisme, l'ouverture, l'égalité, l'autonomie, ou l'individualité. Et du coup, on prendrait conscience que celles-ci ne peuvent exister en tant que telles si on ne tient pas compte, justement, de ces différences qui semblent nuire à leur réalisation, à savoir la différence de milieu, de sexe, d'ethnie, de religion et d'autres.

Évidemment, «l'éloge de la différence» n'a rien de nouveau pour les francophones sauf que cette fois l'identité ontaroise n'aurait pas à réapparaître habillée d'une ceinture fléchée et nourrie au sirop d'érable. Elle serait volontaire et construite à partir de valeurs modernes. Aussi, elle défierait

l'universalisme de s'adapter à elle. Elle viserait à faire connaître le déchirement entre le désir de l'indifférence et la volonté d'être distincte.

C'est donc à partir de ces quelques lignes directrices que nous voulons réfléchir plus en détail sur la conscience ethnique des jeunes franco-wellandais/es et par extension, la jeunesse ontaroise. Or, nous n'avons pas choisi d'étudier la jeunesse franco-wellandaise parce qu'elle est plus significative que celle d'un autre milieu. Elle correspond, plutôt, à une situation concrète, particulière, sur laquelle nous avons décidé de nous pencher à la suite d'une étude sur la vitalité du fait français à Welland[4]. Les différences de comportements, d'attitudes et de perceptions entre générations sont apparues suffisamment grandes pour nous pousser à effectuer une relecture de nos données sur les jeunes afin de les analyser plus en profondeur.

Welland: la rose du sud de l'Ontario

Voyons, rapidement, quelques données sur Welland et sa communauté francophone. La ville de Welland est située dans le sud de l'Ontario et est constituée d'une population de 45 045 personnes dont, selon le recensement de 1986, 7 125 sont de langue maternelle française soit, près de 16 %. Cette communauté est très largement ouvrière, une catégorie socio-économique à laquelle appartient également la majorité des francophones.

Historiquement, on recrutait les Canadiens français avec d'autres immigrants/es pour aller travailler dans les usines de textiles de la ville. Or, depuis 1974, le chômage augmente à Welland, ce qui signifie que les reprises économiques n'arrivent pas à le résorber. De plus, sa communauté francophone ne peut plus compter sur l'apport d'immigrants/es d'autres régions francophones du pays, ou très peu, pour se renouveler et assurer sa vitalité[5].

L'étude que nous avons entreprise sur le Welland français porte sur ce dernier aspect de la vie de cette communauté, la vitalité, et comporte deux volets: monographique et statistique. Nous avons tenté, dans le cadre de la recherche monographique, de faire ressortir «les principaux paramètres qui jouent dans le maintien de la vie française à Welland», notamment les ressources dont les francophones disposent pour survivre et s'épanouir[6].

Nous avons mené une enquête auprès des membres de la communauté franco-wellandaise, conçue à partir d'un échantillon choisi au hasard parmi des listes de personnes considérées comme appartenant à la communauté francophone. Plus précisément, nous avons constitué un échantillon de 210 personnes pour obtenir 153 questionnaires complétés dont 25 provenaient de couples de moins de 30 ans[7]. Cette partie de l'étude a servi à recueillir des données concernant les attitudes et les comportements linguistiques des francophones de Welland[8].

Rapidement, les résultats de notre étude monographique montrent que dès leur arrivée à Welland, les francophones se constituent en une communauté active à travers leurs représentants religieux. Et, depuis les années 1960, c'est à travers une classe moyenne laïque qu'elle n'hésite pas à s'organiser et à revendiquer des services

pour ses membres. Encore aujourd'hui, le leadership des fondateurs de ces associations ou de ces services (Caisse populaire, le club social, les bureaux du gouvernement fédéral, le réseau scolaire et autres) est présent et les résultats de l'étude statistique montrent que les membres de la communauté franco-wellandaise n'hésitent pas à le reconnaître.

Soulignons que «l'élément associatif est particulièrement développé à Welland. On retrace plus de 25 associations francophones plus ou moins reliées à la vie paroissiale[9].» Le Club Richelieu semble être l'association la plus active, participant à la création du club social, du club sportif, aux activités de l'Association canadienne-française de l'Ontario (ACFO), de Direction Jeunesse et des écoles. Il faut signaler la présence d'une association des gens d'affaires franco-ontariens qui appuie également l'organisation d'activités culturelles, sociales et de loisirs.

Paradoxalement, il y a très peu de visibilité d'une présence francophone dans la vie quotidienne de cette petite ville. «Certes, comme partout, d'un océan à l'autre, les quelques bureaux du gouvernement fédéral affichent de façon bilingue (Post Office-Bureau de poste). Mais un étranger ne pourrait pas savoir que 16 % de la population de cette ville est francophone. (...) Le fait français, à Welland, donne l'impression d'une clandestinité centrée sur la vie privée et associative sans marque visible d'existence[10].»

Or, les Franco-Wellandais/es sont optimistes par rapport à leur situation et leur avenir. 84,9 % des répondant(e)s indiquent que «Welland est un endroit où un francophone peut se bâtir un avenir solide». De plus, à la question, «Est-ce que d'après vous, les chances des jeunes sont moins bonnes que celles des jeunes anglophones?» seulement 6,5 % des répondants/es diront qu'elles sont moins bonnes pour les francophones. La très grande majorité indiqueront qu'elles sont, soit égales (63,4 %), soit meilleures (30,1 %). C'est le bilinguisme d'ailleurs qui est le plus souvent mentionné comme facteur explicatif de l'amélioration des chances d'emploi de la jeunesse francophone de Welland[11]. De plus, on ne croit pas, à Welland, que le français est en danger de disparaître dans cette ville. On estime aussi que la situation générale du français s'améliore.

Par ailleurs, d'autres résultats de l'étude statistique montrent que la communauté a une perte d'effectifs à cause de l'assimilation et du fait que Welland est une ville en déclin économique qui a beaucoup de mal à retenir sa population.[12] De plus, l'absence de jeunes leaders dans la communauté et dans le monde des institutions est un élément qui nous a amenés/es à considérer la question de l'avenir de cette communauté avec moins d'optimisme que ses membres. D'où notre préoccupation à l'égard de la jeunesse, de sa conscience ethnique et de sa participation aux frontières ethniques de la communauté.

Profil sociocommunautaire de la jeunesse franco-wellandaise

Les résultats de l'enquête statistique démontrent que les jeunes couples de moins de trente ans participent peu aux

associations volontaires comparativement à leurs aînés/es de 30 à 45 ans et de 45 à 65 ans. En effet, seulement 3 ou 12,0 % des répondants/es de moins de 30 ans déclarent participer aux associations volontaires. De même, nous sommes allés/es rencontrer les jeunes des onzième, douzième et treizième années à l'école secondaire La Confédération. Peu ont affirmé être impliqués/es au sein de leur communauté ou tout simplement dans la vie associative à l'extérieur comme à l'intérieur de l'école. Nous avons rencontré quelques jeunes appartenant à un club d'art dramatique de l'école, d'autres au conseil étudiant, un représentant de la Fédération des étudiants/es des Écoles secondaires franco-ontariennes (FESFO), un membre du groupe «Les jeunes leaders de demain» et une participante à la troupe de danse folklorique «Vive la joie». Ainsi, on peut supposer, à la lumière de ces quelques données, que l'intégration des jeunes Franco-Wellandais/es à leur communauté est faible. Conséquemment, la conscience ethnique des jeunes le sera aussi mais non en raison d'un manque de volonté chez eux, ou chez elles, car nous ne pouvons affirmer cela à partir de nos données. C'est pourquoi nous nous sommes également penchés/es sur la question du comportement culturel des jeunes afin de voir en quoi cette variable pouvait, à son tour, servir d'indicateur de leur conscience ethnique.

Les comportements culturels de la jeunesse franco-wellandaise

Les jeunes du secondaire La Confédération ont été d'une honnêteté troublante lorsque nous leur avons demandé de nous parler de leurs lectures, des émissions de télévision qu'ils ou elles écoutent et autres[13]. Les seuls livres en français qu'ils ou elles nous ont dit lire sont ceux que l'on retrouve dans les cours de français: *Bonheur d'occasion, Eugénie Grandet, Le petit prince* et autres classiques de ce genre. Quelques-uns/es déclarent aussi lire *Le Droit, Le Journal de Montréal* et *Allô Police*[14].

Ils ou elles disent écouter des émissions de variétés, diffusées pour la plupart en anglais. Presque tous et toutes, par ailleurs, déclarent regarder la série *Lance et compte* en français (diffusée au moment de notre visite). Quelques-uns/es ajoutent écouter les programmes *Samedi de rire*, *Les Insolences d'une caméra* et les bulletins de nouvelles.

La musique française est, pour sa part, la grande perdante de l'univers culturel de ces jeunes; presque tous et toutes la considèrent tout à fait ennuyante. On préfère «Beaux gestes et beautiful deeds», «Dépêche mode» (que l'on associe à un groupe français) et U2 à Ginette Reno ou Céline Dion version papale!

Les données recueillies auprès des moins de 30 ans sont très semblables à ce que nous ont dit les jeunes du secondaire. Ils ou elles écoutent la télévision et la radio en anglais majoritairement. D'ailleurs, nous avons observé que plus on est vieux et moins éduqué, plus on écoute la télévision en français. On constate le même phénomène pour la radio. Seulement 11,8 % des répondants/es écoutent la radio française uniquement alors que 64,1 % écoutent l'anglaise seulement.

Or, si l'écoute de la télévision et de la radio est généralisée à Welland, le temps

consacré à la lecture ne l'est certainement pas. Par contre, plus on lit, plus on lit en anglais, un fait qui traverse les générations[15]. Aussi, nous avons observé que la majorité de ceux et celles qui parlent surtout le français à la maison, et qui lisent, lisent en français alors que ceux et celles parlant majoritairement l'anglais au foyer ne lisent pratiquement jamais en français[16].

Quant aux journaux et revues, nos résultats demeurent constants; les Franco-Wellandais/es lisent des journaux anglais de Toronto ou de Welland. Ce groupe compte pour 70,7 % de nos répondants/es. Notons que les moins de trente ans ne lisent que des journaux anglais alors que des jeunes du secondaire disent lire certains journaux en français.

À part ces différents types de comportements, les activités des jeunes sont surtout concentrées autour du cinéma, ce que l'on ne voit pas chez les plus âgés/es. Les jeunes vont peu au concert, au théâtre ou à des spectacles, activités par ailleurs très peu disponibles dans la région. Globalement, les jeunes s'adonnent à des activités culturelles anglaises (et à des activités sportives), alors que les plus âgés/es assistent à des activités dans les deux langues et surtout en français au fur et à mesure qu'ils et elles avancent en âge.

Par ailleurs, le faible nombre d'activités culturelles en français à Welland est notoire. De surcroît, on ne trouve pas d'espaces permanents dans le domaine culturel artistique; pas de centre culturel, pas d'organisation artistique au centre de l'activité communautaire de la ville et de la région. L'accès, au niveau régional, à des équipements culturels est aussi fort ténu. Notamment, il n'y a pas de radio ni de télévision communautaires qui correspondraient aux intérêts immédiats de la population locale et des jeunes. Le mandat national de Radio-Canada ou encore, celui de T.V. Ontario peuvent difficilement répondre aux attentes quotidiennes d'un milieu populaire.

Or, malgré ces quelques explications, les répercussions de cette situation de pauvreté culturelle sur la conscience ethnique des jeunes semble inévitable et inquiétante. Nous ne pouvons établir, encore une fois, de corrélations directes entre les comportements culturels des jeunes et leur conscience ethnique mais les résultats que nous venons de présenter montrent que les jeunes valorisent plus ou moins la culture française.

De plus, le fait que les jeunes de La Confédération nous aient déclaré se sentir en conflit avec la culture française apparaît symptomatique de ce que nous venons de décrire. Ils et elles disent être fiers/es d'être Canadiens/nes français/es ou Franco-Ontariens/nes, mais c'est surtout leur bilinguisme qu'ils ou elles revendiquent et valorisent. Ils et elles disent posséder un double héritage, anglophone et francophone, et que cela leur aidera à trouver un meilleur emploi. Leur insécurité devant leur propre culture serait ainsi résolue. Reste à voir le pourquoi de leur malaise au moment de s'exprimer en français.

En ce sens, si la conscience ethnique des jeunes Franco-Wellandais/es s'avère fragile, elle est aussi caractérisée par l'ambiguïté. Elle place ses sujets dans une insécurité qui se pose de façon aiguë dans la mesure où une culture francophone

vivante et moderne semble plus ou moins exister à Welland. Les jeunes auraient aussi une vision folklorique de leur identité ethnique. Ce qui permet, en partie, de comprendre leur malaise, voire même une certaine «honte» d'être francophone. Par exemple, on entend les jeunes du secondaire de La Confédération se demander pourquoi valoriser une culture dont l'histoire en est une de lutte alors que les feuilletons américains permettent de vivre dans le rêve du «glamour» et de l'opulence.

Paradoxalement, il nous est apparu que l'ambiguïté s'avère, en fait, une caractéristique inhérente à la culture des jeunes francophones de Welland. Ce phénomène ne doit pas être perçu sous sa composante essentiellement négative. Il peut s'avérer, en regard de la mouvance actuelle, plein de promesses. Ainsi, leur postmodernité et par extension celle des jeunes Ontarois/es seraient, par rapport à la culture des jeunes Québécois/es et Français/es, dans ce sentiment d'étrangeté perpétuel de vivre dans un milieu qui ne sera jamais complètement le leur et qui les invite continuellement à s'assimiler. Les jeunes Franco-Wellandais/es ne seraient donc pas tout à fait sans s'interroger sur leur identité même si une culture francophone vivante manque à leur univers culturel. Et même si ce n'est pas sous le signe de la culture artistique, ils ou elles vivent aussi le déchirement et l'indifférence. Reste à voir comment ils ou elles l'actualiseront, l'assumeront consciemment et en discuteront ouvertement. C'est surtout l'existence d'un tel travail conscient sur son identité qui nous est apparue absente chez la jeunesse franco-wellandaise.

Conclusion

En résumé, nous avons vu, dans cette présentation, que la jeunesse francophone de Welland est plus ou moins à l'aise avec la culture française. Par contre, autant que ce malaise peut être mobilisé et traduit dans des expressions culturelles diverses, les jeunes développeront peut-être une conscience ethnique dynamique à la fois francophone et bilingue, moderne et postmoderne. Cela dit, il devient difficile de mesurer le potentiel de mobilisation des jeunes surtout lorsque l'on n'est pas en période de crise.

Cette fonction de mobilisation relève, entre autres, de la responsabilité de la communauté, de la famille et de l'école (dans ce cas-ci, le secondaire). Mais on ne semble pas toujours avoir les ressources pour répondre aux besoins d'une vie culturelle pour sa jeunesse. De plus, les jeunes sont sollicités/es de partout à consommer des biens culturels américains ou canadiens-anglais. Il faudrait aussi que la culture francophone soit partout. Pour cela, on pourrait, notamment, mettre en place, soit à travers les regroupements pour jeunes ou autres, des réseaux plus solides visant à mettre ceux-ci ou celles-ci en contact entre eux. Cela contribuerait à briser leur isolement et, peut-être, leur blocage ethnopsychologique.

Aussi, nous avons débuté cette discussion sur la conscience ethnique des jeunes Franco-Wellandais/es en proposant quelques questions liées à une problématique plus vaste portant sur la culture et l'avenir de l'ethnicité dans les sociétés contemporaines. Car nous voulions aussi voir en quoi les jeunes des communautés ontaroises sont en train de se donner une

identité s'articulant autour de l'ouverture, du pluralisme et de la différence et ce, même dans un milieu où la culture française en laisse plusieurs perplexes. Nous n'avons pas, non plus, de réponse définitive concernant cette question, sauf que la culture de la jeunesse franco-wellandaise semble plus folklorique que moderne, mais nous espérons, du moins, avoir ouvert la voie à la possibilité d'un tel débat.

En dernier lieu, soulignons que les questions que nous abordons sont, jusqu'à un certain point, propres à une dynamique culturelle telle que vécue dans les grands centres urbains: Toronto, Montréal, Paris. Il serait peu sérieux de faire reposer le poids de tout un débat sur une petite communauté de francophones isolée dans le sud de l'Ontario. Par contre, il est possible que les questions de la valorisation des identités, à travers le bilinguisme comme le multiculturalisme francophone (même si nous en avons peu discuté), dépassent leurs lieux d'apparition. De toute façon les médias (anglais comme français) s'en occupent pour nous. Reste à voir si leurs auditeurs(trices) se sentiront concernés/es.

NOTES

1. Nous pensons ici aux mouvements antiracistes en France et interculturels au Québec, ainsi qu'à la parution de revues comme *Vice versa*, *La parole métèque* au Québec et de *Liaison* en Ontario, à l'exposition «Les accents d'inquiétante étrangeté» mise sur pied par Marc Charbonneau et présentée à Montréal à l'automne 1987 et à l'été 1988 au festival franco-ontarien. Quant à leurs inspirations intellectuelles, ces mouvements les puisent à la fois de partout et au sein de leur rang; dans les écrits d'Edgar Morin, Jean François Lyotard, Bernard Henry Lévy, Harlem Désir, Patrick Imbert et plusieurs autres.

2. Nous nous référons ici aux témoignages de J. Beaugé-Rosier, J. Benedek, M. Berlanga, H. Bouraoui, B. Haentjens et A. Van den Hoven dans la revue *Liaison*, nº 51, mars-avril 1989.

3. *Op. cit.;* voir aussi Patrick Imbert, «À l'image de notre américanité», *ibid.;* Julien Dray, *SOS generation*, Paris, Ramsay, 1987; L. Cardinal et A. Fenna «Politics of Youth in France; la République des Potes» dans *Canadian dimension*, printemps 1986. Nous pensons aussi au colloque sur «Le code de la nationalité» organisé par *Le Nouvel Observateur* en mai 1987 à la Sorbonne avec les membres du groupe SOS Racisme dont Harlem Désir et plusieurs politiciens et intellectuels dont Edgar Morin, Jack Lang, Bernard Henri Lévy et plusieurs autres.

4. Cette étude a été entreprise pour le Bureau du Commissaire aux langues officielles, dans le cadre d'un projet visant l'amélioration des services en français aux minorités de langues officielles, offert par le gouvernement fédéral. Voir les détails de l'étude dans Cardinal, Linda, Jean Lapointe et J. Yvon Thériault, *La communauté francophone de Welland: la minorité francophone de Welland et ses rapports avec les institutions*, Ottawa, rapport d'étude présenté au Bureau du Commissaire aux langues officielles, 1988.

5. Pour plus de détails sur le développement économique de Welland voir *ibid.;* aussi, Trudel, C., *Welland*, série PRO-F— ONT. A.E.F.D., Centre franco-ontarien de ressources pédagogiques, 1982, et Walker, David F. et James H. Vates, *Industrial Development in Southern Ontario: selected essays*, Waterloo, The Department of Geography, University of Waterloo, 1974.

6. Voir *op. cit.*, p. 3.

7. L'administration des questionnaires a eu lieu à la fin de novembre et au début de décembre 1987.

8. *Ibid.*, p. 69.

9. *Ibid.*, p. 193.

10. *Ibid.*, p. 14-15.

11. *Ibid.*, p. 193.

12. *Ibid.*, p. 195.

13. Par comportement culturel, nous entendions, pour les besoins de l'étude, les activités reliées aux médias, les habitudes de lecture ainsi que l'ensemble des activités artistiques disponibles à la communauté. *Ibid.*, p. 128.

14. Ibid., p. 56.

15. 55,6 % déclarent n'avoir lu aucun livre dans les derniers mois avant notre enquête; 31,4 % ont lu un livre et 13,0 % ont lu plus d'un livre. Par contre, les lectures sont à peu près égales en anglais et en français.

16. Ibid., p. 144.

COMMENTAIRES

Cette session nous a mis en présence de deux études qui vont au coeur du problème de la conscience ethnique des Franco-Ontariens en s'arrêtant sur les attitudes et les comportements qui en déterminent dans une large mesure le maintien et le développement.

Même si les deux enquêtes ont été effectuées selon des perceptions différentes, l'une, une recherche sociologique et l'autre, pédagogique, elles se rejoignent sur plusieurs points, s'appuient et se vérifient mutuellement. Il faut noter aussi que l'étude de monsieur Brabant embrassait toute la province alors que celle de madame Cardinal se concentrait sur une seule municipalité et à ce titre pourrait être qualifiée d'étude de cas.

Si, comme nous l'affirment les psychologues, les attitudes constituent le moteur des comportements humains, on ne peut que s'inquiéter devant un certain nombre de comportements indicateurs de perte de conscience ethnique que les deux études ont permis de constater.

Les trois mises en situation auxquelles les élèves ont été confrontés au cours de l'enquête de monsieur Brabant, c'est-à-dire, (a) la place du français dans leur quotidien, (b) les raisons pour lesquelles ils fréquentent une école française et (c) les préférences accordées à l'étude du français comparativement aux autres matières, constituèrent, à notre avis, des mesures très appropriées de facteurs associés à la conscience ethnique, mais à la conscience ethnique en voie de développement.

Sans aller dans le détail des deux conférences dont le texte intégral se trouve ci-dessus, il convient d'en examiner certaines données qui ne sont pas sans susciter de l'inquiétude face à l'avenir des jeunes Franco-Ontariens.

Ainsi, devant la constatation (Brabant) que moins de 50 % des élèves des 7e, 8e, 9e et 10e années utilisent le français dans leurs conversations journalières et devant celle (Cardinal) de la folklorisation progressive de la langue et de la culture françaises chez des jeunes des 11e, 12e et 13e années de Welland, il est évident qu'on est en présence d'un phénomène de désaffection grandissante de la langue française chez l'adolescent franco-ontarien.

La gravité de la situation découle du fait que c'est au cours de cette adolescence que les options culturelles et linguistiques

naissent et s'orientent. C'est à se demander si ce phénomène de désaffection de la langue ne constitue pas une espèce de réponse qu'inconsciemment l'adolescent donne à un doute sérieux qui s'empare de lui concernant la valeur de celle-ci comme agente de socialisation, de production et de transformation sociale dans un milieu complètement dominé par la culture anglo-américaine.

Il faut reconnaître cependant que les observations auxquelles sont arrivées les deux études semblent être de l'ordre des effets et non de celui des causes. Toute stratégie conçue en vue de corriger la situation doit donc s'adresser aux causes pour en assurer l'efficacité. Il semble que l'analyse que les deux chercheurs ont effectuée auprès des adolescents devrait amener les éducateurs à réexaminer la pédagogie du français pratiquée aux niveaux intermédiaire et secondaire. Cette pédagogie semble décontextualisée, trop formelle et trop normative. Elle «part du principe que tous les aspects du français des élèves qui ne sont pas conformes au français standard sont autant d'éléments à bannir et à remplacer...» (Mougeon et al., *1984).*

L'analyse des réponses données à la question de savoir pourquoi l'élève étudie en français (autrement dit, pourquoi il fréquente une école française) nous oblige à nous demander si on n'est pas en train de réduire l'usage et la connaissance du français à des fins purement pragmatiques. Comme c'est le cas pour les anglophones qui étudient le français dans des programmes d'immersion. Il semble que oui si on considère qu'une des raisons les plus importantes, la plus importante dans certaines régions, était que la connaissance du français assurerait un emploi plus tard. Selon plusieurs recherches, c'est la raison principale invoquée par les parents d'élèves en immersion. Si cette préoccupation est légitime chez ce groupe elle constitue certainement une base fragile au maintien et à l'épanouissement de la culture française. Il est à noter que cette attitude va dans le sens contraire de celle des parents francophones qui donnaient le maintien et le développement du français comme raison principale pour laquelle ils envoyaient leurs enfants à une école française (Desjarlais, 1983).

Dans chacune de ces études, on retrouve des éléments de stratégies à adopter en vue d'inverser le phénomène de l'assimilation. Évidemment, dans le cas de l'étude de monsieur Brabant, c'est une question de pédagogie à renouveler tant au niveau du contenu qu'à celui des attitudes. Quant à l'enquête de madame Cardinal, c'est une question de plus grande visibilité que la communauté francophone doit se donner par des institutions plus dynamiques qui impliquent la jeunesse non seulement au niveau de l'action mais aussi et surtout au niveau de la conscience ethnique.

L. D.

RÉFÉRENCES

L. Desjarlais (1983). *L'influence du milieu socio-linguistique sur les élèves franco-ontariens*. Toronto: Ministère de l'Éducation.

R. Mougeon *et al.* (1984). «Acquisition du français en situation minoritaire. Le cas des Franco-Ontariens.» *Le Français dans le monde*, n° 185, mai-juin.

SES COMPORTEMENTS SOCIAUX

RÉSUMÉ

Partant de l'observation qu'il existe peu de données sur l'usage de l'alcool, du cannabis et d'autres drogues chez les Franco-Ontariens, Anglin, Canale et Adlaf ont utilisé les résultats du dernier questionnaire de la Fondation de la recherche sur la toxicomanie (1983) pour sonder les dépendances de la population francophone de l'Ontario en ce domaine.

Selon que les auteurs considèrent les réponses obtenues en fonction de l'ascendance ou de la langue seulement, ou encore en y introduisant des facteurs démographiques, l'interprétation des résultats change considérablement. Les résultats de cette étude illustrent que bien des différences entre francophones et non francophones s'expliquent mieux par des variables démographiques que par des variables linguistiques.

D. L.

L'USAGE DE LA DROGUE PARMI LES ÉTUDIANTS FRANCOPHONES ET NON FRANCOPHONES DE L'ONTARIO: L'EFFET DES FACTEURS CULTURELS ET DÉMOGRAPHIQUES

Lise Anglin, Margaret Canale et Edward M. Adlaf, F.R.T.

En Ontario, les écoles francophones représentent 6 % de l'effectif des écoles élémentaires et 4 % de l'effectif des écoles secondaires. Malgré le statut unique des écoles franco-ontariennes dans le système scolaire de l'Ontario, peu d'études ont comparé les taux d'usage de la drogue entre les élèves franco-ontariens et les autres. Par contre, plusieurs études sur l'usage de la drogue ont été effectuées parmi les élèves francophones du Québec. Par exemple, la Commission des Écoles Catholiques de Montréal (1985) a fait enquête sur l'usage de la drogue parmi les étudiants en 1976 (n=1227) ou encore en 1984 (n=1273) dans 34 écoles catholiques secondaires pour francophones à Montréal. Les résultats ont démontré une importante diminution annuelle dans l'usage de l'alcool (68,7 % à 42,6 %); du tabac (41,9 % à 29,7 %); et du cannabis, (34,7 % à 15,0 %). On a retrouvé des tendances semblables dans la prévalence annuelle chez les étudiants ontariens qui sont pour la plupart anglophones (Smart et Adlaf, 1987). Entre 1977 et 1987, l'usage d'alcool a diminué de 76 % à 68 %; l'usage du tabac, de 30 % à 24 %; et l'usage du cannabis, de 25 % à 16 %.

Monnier (1970) a réalisé l'une des rares études comparant directement étudiants francophones avec étudiants anglophones. Cette enquête réalisée en 1968 a porté sur un échantillon d'étudiants de niveau collégial et universitaire de plusieurs régions du Québec. Malgré le niveau scolaire, plus d'étudiants anglophones avaient employé le cannabis ou l'acide lisergique diéthylamide (LSD) dans leur vie que leurs contreparties francophones. Au niveau secondaire, 8,7 % des anglophones et 3,6 % des francophones ont rapporté l'usage du cannabis. Au collégial, ce pourcentage était de 14,0 % pour les anglophones et 7,5 % pour les francophones.

À l'université, il était de 18,5 % pour les anglophones et de 6,5 % pour les francophones. L'usage du LSD était comme suit: 1,9 % d'utilisation pour les étudiants anglophones et 0,7 % pour les étudiants francophones du niveau secondaire; 2,1 % pour les étudiants anglophones et 1,6 % pour les étudiants francophones du niveau collégial; et 3,0 % chez les étudiants universitaires anglophones et 1,3 % chez les étudiants francophones. Par contre, les étudiants francophones ont rapporté un plus grand usage de substances inhalées que leurs contreparties anglophones (4,8 % contre 2,4 % pour les étudiants de l'école secondaire; 4,0 % contre 3,2 % pour les étudiants du niveau collégial; et 2,5 % contre 1,5 % pour les étudiants universitaires).

Cette enquête a pour but de comparer l'usage d'alcool, de tabac, de cannabis et d'autres drogues illicites chez les étudiants francophones et non francophones de la province de l'Ontario.

Méthodologie

Depuis 1977, la Fondation de la recherche sur la toxicomanie a conduit des enquêtes bisannuelles sur l'usage de la drogue parmi les élèves ontariens de 7e, 9e 11e et 13e années de niveau secondaire (Smart et Adlaf, 1987). Un modèle d'échantillonnage de probabilité stratifié en étape simple («stratified single-stage cluster probability sample design») sélectionne les étudiants de ces années dans les systèmes scolaires public et séparé (catholique) de l'Ontario. Les données dont nous nous servons dans cette étude ont été recueillies en 1983. C'est l'année la plus récente pour laquelle on a posé une question sur l'ethnie des élèves. En tout, 4 737 élèves ont rempli eux-mêmes au cours d'une seule classe des questionnaires anonymes disponibles en français et en anglais. L'échantillon était masculin à 49,4 % et féminin à 50,6 %. Les élèves de 7e année formaient 32,7 % de l'échantillon; ceux de 9e année, 24,3 %; ceux de 11e année, 19,7 %; et ceux de 13e année, 23,3 %. L'âge moyen était de 15 ans.

On a examiné l'usage du tabac, de l'alcool, du cannabis et d'autres drogues illicites. L'usage du tabac est défini comme l'habitude de fumer tous les jours pendant les 12 derniers mois; l'usage de l'alcool, par le fait d'avoir pris de l'alcool pendant les 12 derniers mois; et l'usage du cannabis, par n'importe quelle consommation de marijuana ou de haschish pendant les 12 derniers mois. L'usage d'autres drogues veut dire l'utilisation non médicale pendant les 12 derniers mois d'au moins une des neuf substances suivantes: l'héroïne, les barbituriques, les tranquillisants, le «speed», la cocaïne, d'autres stimulants, le LSD, le chlorhydrate de phencyclidine (PCP), et d'autres hallucinogènes.

Deux questions servaient à établir l'ethnie des étudiants: «Veuillez indiquer votre appartenance à un groupe ethnique ou culturel ou celui de vos ancêtres du côté masculin au moment d'arriver sur ce continent» (7,6 % ont rapporté l'ascendance française, n=305), et «Quelle langue parlez-vous le plus souvent à la maison?» (1,7 % ont rapporté le français, n=79). Pour ces deux mesures, nous avons classifié les réponses dans l'une des catégories suivantes: francophone ou non

francophone. De plus, à cause des réponses manquantes, la taille des échantillons a été différente pour certaines analyses. À peu près 16 % n'ont pas indiqué leur ascendance tandis que 4 % n'ont pas répondu à la question sur la langue.

Résultats

Le Tableau 1 présente la fréquence de l'usage de la drogue selon l'ascendance et la langue. De façon statistiquement significative, les étudiants francophones ont tendance à rapporter plus souvent que les non francophones l'usage du tabac, de l'alcool et du cannabis. En particulier, l'usage du cannabis montre des différences significatives en ce qui concerne l'ascendance (33,8 % pour ceux d'ascendance française contre 23,1 % pour ceux d'une autre ascendance) et la langue (37,5 % pour ceux de langue française contre 23,4 % pour ceux d'autre langue). Par contre, l'usage du tabac et de l'alcool a varié selon la situation culturelle. L'usage du tabac est le plus élevé parmi ceux d'ascendance française (36,1 % contre 28,0 %), tandis que l'usage de l'alcool est plus répandu parmi ceux qui parlent français à la maison (84,0 % contre 71,3 %). Bien que l'usage des drogues illicites se soit avéré plus élevé parmi les francophones, la différence n'était pas statistiquement significative. **(Voir Tableau 1)**

Nous avons pensé que les différences entre les sous-groupes pourraient changer si nous tenions compte des variables démographiques, etc. C'est pourquoi nous avons effectué une série d'analyses du modèle logistique (logit). Dans chaque cas, la variable dépendante était dichotomique, c'est-à-dire l'usage ou le non-usage de la drogue. Pour l'usage de l'alcool et du tabac, les variables indépendantes étaient l'ascendance (française/non française), la langue (française/non française), et le niveau scolaire de l'élève (7e et 9e contre 11e et 13e années). Quant à l'usage du cannabis et d'autres drogues illicites, les variables indépendantes étaient l'ascendance, la langue et le sexe. Beaucoup de variables sont associées avec l'usage de la drogue, mais nous avons limité les analyses aux facteurs ethniques et démographiques afin de ne pas trop morceler l'échantillon. Les premières analyses ont inclus toutes les interactions possibles; puisqu'aucune d'elles n'était statistiquement significative, nous n'avons gardé que les effets les plus importants.

Le Tableau 2 montre les résultats de l'analyse logistique. À la différence du test habituel de chi-carré où l'on cherche à rejeter l'hypothèse nulle qui ne postule aucune association, ce type d'analyse logistique vise à accepter le modèle de l'hypothèse nulle. Ainsi une valeur du chi-carré fortement significative suggère que le modèle nécessite plus d'information ou de paramètres pour se conformer mieux à nos données. Inversement une faible valeur de chi-carré indique que le modèle se conforme bien aux données. Les statistiques de chi-carré «goodness-of-fit» (L^2) montrent que tous les modèles répondent convenablement aux données. **(Voir Tableau 2)**

Tableau 1

Pourcentages des élèves employant des drogues (par groupe ethnique et langue parlée à la maison)

	(n-305)	(n=3694)	(n=79)	(=n4489)
	ASCENDANCE DU CÔTÉ MASCULIN		**LANGUE PARLÉE**	
DROGUE	**FRANÇAIS**	**AUTRE**	**FRANÇAIS**	**AUTRE**
TABAC	36,1*	28,0	38,1	29,0
ALCOOL	76,6	72,8	84,0*	71,3
CANNABIS	33,8*	23,1	37,5*	23,4
D'AUTRES DROGUES ILLICITES[1]	26,0	20,9	29,2	20,6

[1]Y compris les neuf drogues suivantes : l'héroïne, les barbituriques, les tranquillisants, le «speed», la cocaïne, d'autres stimulants, le LSD, le PCP, et d'autres hallucinogènes.

* $p < .05$

Tableau 2

Analyse logistique prédisant l'usage de l'alcool, du tabac, du cannabis et d'autres drogues illicites

VARIABLE	ALCOOL	TABAC	CANNABIS	DROGUES ILLICITES
COEFFICIENTS :				
ASCENDANCE DU CÔTÉ MASCULIN (1=français contre 2=n.f.)	-,04	-,07	,09**	0,04
LANGUE (1=français contre 2=n.f.)	-,01	-,08	-,11	-,08
ANNÉE SCOLAIRE (7e=9e contre 11e/13e)	,41***	,18***	---	---
SEXE (masculin=1 contre féminin=2)	---	---	,15***	,08***
INTERCEPTEUR	,71***	,33	,37***	,54***
CONFORMITÉ DU MODÈLE :				
L2 (4 d.l.)	4,65	7,76	3,35	,87
p	,325	,101	,500	,929
n	3 936	3 915	3 915	3 969

** p <,01
*** p <,001
--- pas inclus

Il y a trois résultats principaux. D'abord, la relation basée sur la seule analyse double-variée qui indique un plus grand usage parmi les étudiants francophones n'est plus significative en ce qui concerne l'alcool, le tabac et d'autres drogues illicites lorsque d'autres variables sont incorporées à l'analyse. Deuxièmement, l'effet des facteurs démographiques tels que le niveau scolaire (qui révèle un plus grand usage de l'alcool et du tabac parmi les étudiants plus âgés) et le sexe (qui révèle un plus grand usage du cannabis et d'autres drogues illicites parmi les répondants du sexe masculin) est beaucoup plus important que l'effet de la culture.

Finalement, la différence ethnique ne se maintient que pour le cannabis. Quand on garde constant l'effet du sexe et de la langue, l'ascendance française augmente de façon significative la probabilité de l'usage du cannabis.

La figure 1 montre le pourcentage d'usage du cannabis auquel on pourrait s'attendre d'après le modèle logistique final. Nous pouvons voir, d'abord, l'importance capitale du sexe: les répondants du sexe masculin, de quelque ascendance ou de quelque langue fussent-ils, utilisent toujours plus de cannabis, ainsi que le montre la différence entre les lignes des garçons et des filles du graphique. Deuxièmement, le facteur ethnique le plus important est l'ascendance: les répondants d'ascendance française, quelle que soit leur langue de préférence, ont une plus forte chance de faire usage du cannabis, tel que le démontrent les pentes descendantes des lignes du graphique. **(Voir Figure 1)**

Discussion

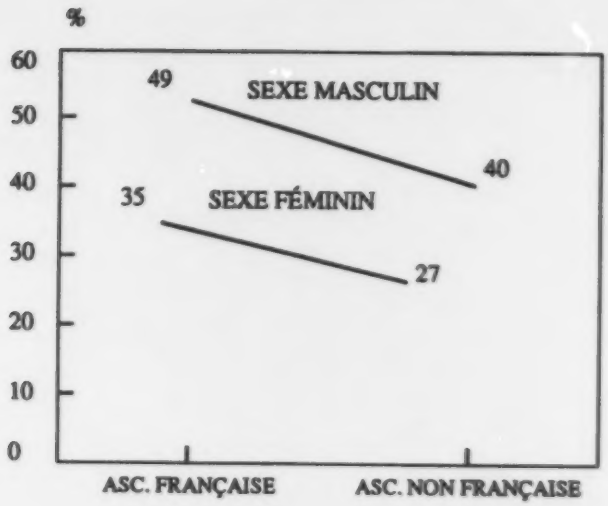
La relation entre l'ethnie, la culture et d'autres variables est complexe. Notre enquête est forcément limitée à l'étude des différences dans les taux de l'usage de la drogue entre les étudiants francophones et non francophones. Cependant, il nous est difficile d'expliquer ces différences.

Nos données sont limitées aussi par le caractère réduit de l'échantillon et le peu de mesures culturelles (l'ascendance et la langue). Néanmoins, nous avons pu montrer que la simple comparaison des sous-groupes, sans tenir compte d'autres facteurs, peut mener à une explication erronée des différences entre les taux d'usage de la drogue. En fait, en ce qui concerne l'usage du tabac et de l'alcool, nous avons d'abord trouvé de grandes différences qui se sont avérées non significatives après avoir tenu compte d'autres variables. Seulement en ce qui concerne le cannabis a-t-on trouvé une différence constante entre les francophones et les non francophones.

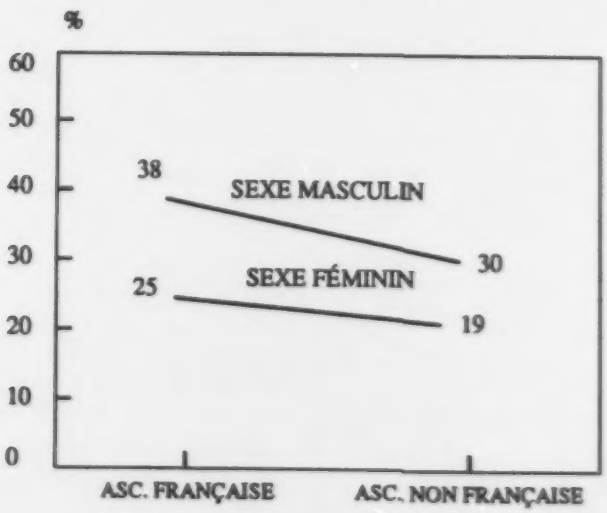
Figure 1

L'utilisation du cannabis par l'ascendance et la langue

FRANCOPHONES



NON-FRANCOPHONES



D'ailleurs d'autres facteurs tels que la région et l'urbanisation peuvent expliquer en partie cette différence. Nous nous sommes limités à l'étude des différences entre les francophones et les non-francophones. Les recherches futures devraient comparer les francophones à d'autres groupes ethniques particuliers au cas où ces autres groupes partageraient certains points communs avec les francophones. Les différences culturelles pourraient s'expliquer mieux en termes de différences anglophones/non anglophones plutôt qu'en termes de différences anglophones/francophones. De plus, il faudrait examiner de plus près les différences entre les francophones dans les écoles anglaises et françaises. Par exemple, des recherches précédentes suggèrent que le concept de soi, mesure associée à l'usage de la drogue, était plus bas parmi les francophones des écoles anglaises que parmi les francophones ou les anglophones des écoles françaises (Porter, Porter & Blishen, 1982).

Désaveu: Les opinions exprimées dans cet article sont celles des auteurs et ne sont pas forcément celles de la Fondation de la Recherche sur la Toxicomanie.

Références

Desranlau, C. (1985). La Commission des Écoles Catholiques de Montréal. *La consommation de drogues chez les jeunes du secondaire en 1984*. Montréal: Bureau de Ressources en développement pédagogique et en consultation personnelle.

Ministry of Education (1986). *Education Statistics*, Ontario.

Monnier, D. (1970). Les étudiants du Québec et les drogues hallucinogènes. Ministère de l'Éducation, gouvernement du Québec. In Dumas, Suzanne (1984), *La drogue banalisée: la consommation de drogues chez les étudiantes et les étudiants Québécois*. Ministère de l'Éducation, gouvernement du Québec.

Porter, J., Porter, M. & Blishen, B.R. (1982). *Stations and Callings: Making it Through the School System*. Toronto: Methuen.

Smart, R.G. & Adlaf, E.M. (1987). *Alcohol and Other Drug Use Among Ontario Students in 1987 and Trends Since 1977*. Toronto: Alcoholism and Drug Addiction Research Foundation.

COMMENTAIRES

L'étude d'Anglin, Canale et Adlaf est un bon exemple d'utilisation de statistiques multivariées dans le cadre d'une recherche de type «enquête». À la question, «Existe-t-il une différence entre francophones et non francophones de l'Ontario quant à l'usage de drogues?», il n'existe pas de réponses ou alors ces réponses faciles ne sont pas des réponses satisfaisantes. Lorsqu'il s'agit de comparer francophones et non francophones de l'Ontario, il est impossible de faire abstraction de leurs origines culturelles et démographiques. Lorsque l'on considère ces variables, l'on remarque que la situation des francophones n'est guère différente, en ce qui concerne l'usage de drogues, de celle de groupes

non francophones qui possèdent les mêmes caractéristiques démographiques.

Il est donc important de comparer des pommes avec des pommes et des choux avec des choux. Les enquêtes révèlent que les francophones de l'Ontario ont un niveau de scolarité et un niveau socio-économique inférieur à celui de la moyenne provinciale (Churchill, 1985). Lorsque l'on tient compte de ces facteurs et que l'on compare des francophones avec des non francophones qui sont dans la même situation qu'eux, ces différences s'estompent bien souvent.

Cette étude démontre que dans le cas de statistiques sur l'usage de drogues, il ne suffit pas de considérer la différence linguistique. Dans l'étude des causes explicatives du comportement des francophones de l'Ontario, il faut aussi considérer le contexte social, économique, culturel et démographique à l'intérieur duquel ils sont appelés à évoluer. Cette enquête pave la voie à de nouveaux types de recherches sociales sur les francophones de l'Ontario: les recherches qui vont au-delà de la langue.

D. L.

SOMMAIRE DES PRÉSENTATIONS DE LA TABLE RONDE DES ORGANISMES FRANCO-ONTARIENS

Cinq organismes franco-ontariens ont fait part aux participants du colloque, de leurs activités, de leurs préoccupations en matière de recherche, ainsi que du type de collaboration qu'ils entrevoient avec les chercheurs. Ces organismes sont les suivants:

- Franco-Forme (M. Denis Landry)
- Centre franco-ontarien de ressources pédagogiques (Mme Bernadette Larochelle)
- Centre de recherche en civilisation canadienne-française (Mme Lucie Pagé)
- TV Ontario (Mme Lorraine Marois)
- Direction Jeunesse (Mme Lucie Boileau)

Voici un sommaire des présentations de chacun de ces organismes franco-ontariens.

FRANCO-FORME:

Franco-Forme est un organisme visant à créer et à susciter un réseau de communication dans les domaines du sport et de l'activité physique. Ses principales activités consistent actuellement à sensibiliser la population francophone, à développer une banque de données des ressources disponibles et à agir comme agent de liaison auprès du ministère du Tourisme et des Loisirs.

Franco-Forme vise à devenir un centre de leadership dans les divers domaines de l'activité physique et des sports pour la population francophone de l'Ontario. Franco-Forme intervient principalement à quatre niveaux:

- les services municipaux de loisir et de récréologie;
- les centres culturels;
- les écoles, les collèges communautaires, les universités;
- les organismes provinciaux et nationaux, tels que l'Association canadienne-française des enseignants, le ministère du Tourisme et des Loisirs de l'Ontario, etc.

Franco-Forme souhaite susciter des projets aussi bien dans le domaine de la recherche «pure» que des enquêtes de type «sondage». Franco-Forme peut fournir aux chercheurs une assistance technique et les aider à se mettre directement en rapport avec les organismes gouvernementaux que sa recherche intéresse.

En conclusion, il y a actuellement, selon M. Denis Landry, un grand besoin d'identifier les meneurs en matière d'activité physique dans le milieu franco-ontarien. Il faut également estimer quelles ressources sont nécessaires et en quelle quantité, afin d'encourager le jeune Franco-Ontarien à se livrer davantage à l'activité physique, en français.

CENTRE FRANCO-ONTARIEN DE RESSOURCES PÉDAGOGIQUES (CFORP):

Le CFORP existe depuis 1974. À l'origine, il s'agissait d'un projet d'initiative locale chargé de recueillir puis de diffuser le matériel scolaire en français. L'idée

originale, qui ne s'est jamais démentie depuis, était de fournir aux conseils scolaires un mécanisme leur permettant de regrouper et de mettre à la disposition de tous le matériel scolaire en français produit chez eux.

Le CFORP a beaucoup évolué depuis. Sa mission n'a pas changé, mais ses moyens se sont accrus. De la reproduction de matériel scolaire au moyen de machines à alcool, le CFORP est passé à la production caractéristique d'une véritable maison d'édition. D'ailleurs, le CFORP est maintenant membre de l'Association des éditeurs canadiens.

Le CFORP est disposé à collaborer avec les chercheurs. Quoiqu'il ne dispose pas des ressources financières suffisantes pour appuyer des projets de recherche, il peut fournir un appui moral et un appui logistique. Cet appui peut prendre la forme d'un accès aux bases de données du Centre (fichiers d'adresses d'écoles par exemple) ou encore de services de secrétariat, de traitement de texte, d'édition et de révision de texte.

Parmi les questions de recherche qui préoccupent particulièrement le Centre, on s'interroge sur la pertinence du matériel québécois ou encore du matériel traduit pour les jeunes Franco-Ontariens. On se demande aussi quels facteurs sont susceptibles de susciter l'intérêt des jeunes francophones de l'Ontario pour un matériel scolaire bien à eux.

Le CFORP souhaite une collaboration grandissante avec les chercheurs universitaires afin de produire du matériel scolaire en français de qualité toujours supérieure. La directrice du Centre, Mme Bernadette Larochelle, termine sur ces mots: «...rêvons ensemble d'une plus grande collaboration pour donner à nos jeunes Franco-Ontariens et à nos pédagogues, nos enseignants, enseignantes franco-ontariens, le matériel dont ils ont besoin.»

CENTRE DE RECHERCHE EN CIVILISATION CANADIENNE-FRANÇAISE:

Le centre de recherche en civilisation canadienne-française a été fondé en 1958. Le centre offre des services spécialisés à toute la communauté et principalement à la communauté des chercheurs. Une gamme étendue de services est offerte par le centre: services d'archives, de consultation, de recherche. De plus, le centre offre aux professeurs et aux étudiant(e)s de l'Université des subventions d'émergence pour la recherche portant sur le Canada français. Le centre reçoit les offres de projet à tous les ans et accorde un montant maximum de 1 500 $ par projet.

Le service des archives du Centre acquiert, conserve et diffuse des documents de tous genres: que ce soit des manuscrits, des photographies, du matériel audiovisuel, des pièces muséologiques, des journaux, des monographies sur le Canada français (en particulier l'Ontario), sur le Québec ainsi que sur les autres groupes francophones du Canada et des États-Unis.

Le Centre dispose de plusieurs fonds archivistiques. Par exemple, en ce qui concerne l'histoire de l'enseignement français en Ontario, le Centre conserve les fonds de l'Association canadienne-

française de l'éducation en Ontario, fondée en 1910. La correspondance entre enseignants, commissaires, directeurs et dirigeants de l'ACFO fait également partie des archives.

Le Centre conserve des fonds collectifs, des fonds personnels et les fonds de membres de comités d'enquête. Le Centre conserve aussi des documents sur l'histoire des communautés francophones d'une région ou d'une localité, ainsi que des archives sur l'histoire économique et journalistique. Enfin, le Centre conserve des fonds personnels sur les arts visuels, la musique et le théâtre.

Toute la communauté francophone est invitée à se prévaloir des services offerts par le Centre. Le Centre encourage la recherche sur tous les aspects de la civilisation canadienne-française. Pour ce faire, il fournit un soutien administratif à des projets d'envergure dirigés par des chercheurs universitaires et des organismes externes publics ou privés. Enfin, certains services de recherche peuvent être logés dans les locaux du Centre.

Pour conclure, le Centre souhaite que les chercheurs tirent le meilleur profit possible des ressources qu'il met à leur disposition. De plus, il attend des chercheurs que ceux-ci leur fassent part de leurs suggestions quant aux fonds archivistiques à acquérir.

TV ONTARIO:

TV Ontario existe depuis 1970. À cette époque, il s'agissait de l'«Office de la télécommunication éducative de l'Ontario». Cet organisme produisait donc des ressources pédagogiques en anglais et en français et en assurait la distribution à travers la province par le biais de la télédiffusion.

TV Ontario comprend maintenant une chaîne française et une chaîne anglaise. La chaîne française existe depuis 1986 et diffuse une centaine d'heures d'émissions éducatives par semaine pour tous les groupes d'âge.

Il existe à l'intérieur de la chaîne française trois secteurs de production:

- formation à distance
- grand public
- enfance - jeunesse

Parallèlement au secteur de la production, on retrouve le secteur des services à la communauté qui rejoint le réseau scolaire ainsi que le réseau communautaire des services sociaux, sanitaires, bibliothèques, etc.

Le service de production et le service à la communauté ne possèdent pas de rapport direct avec la recherche. Celle-ci relève des services centraux qui desservent les deux chaînes: anglaise et française. Ces recherches peuvent donc se faire dans les deux langues.

Le service de la planification et de la recherche en développement est chargé de tenir TV Ontario au courant de l'évolution des événements dans les milieux où l'organisme doit oeuvrer. Le service de recherche et d'évaluation s'assure quant à lui de la qualité des productions éducatives à différentes étapes de leur conception et de leur réalisation.

Parmi les dossiers qui préoccupent principalement TV Ontario relevons: les femmes francophones, le mouvement coopératif, les contes culturels, les aînés, la pénurie de professionnels francophones en Ontario, l'alphabétisation et le bénévolat.

La plupart des recherches se font à l'interne. En ce qui concerne les études à plus long terme, TV Ontario a parfois recours à des professeurs d'université sur une base contractuelle. Mais il reste encore à créer une habitude et en ce qui concerne la collaboration entre la recherche universitaire et TV Ontario, il y a de nombreuses occasions de coopération.

Somme toute, TV Ontario dispose déjà de l'appui du milieu universitaire dans le cadre de son secteur de production «Formation à distance» ainsi que de l'appui du milieu enseignant dans le cadre de son secteur de services à la communauté scolaire. Au niveau de la recherche scientifique, il y a place à des initiatives nouvelles.

DIRECTION-JEUNESSE:

Direction-Jeunesse est un organisme provincial qui regroupe quelque 85 000 jeunes âgés de 15 ans à 30 ans en Ontario. Le mandat de Direction-Jeunesse est soit régional, soit provincial et se répartit en quatre secteurs d'intervention: le communautaire, le travail-emploi, l'éducation et l'équité jeunesse.

Direction-Jeunesse est un organisme de service et de revendication. Il a pour but d'aider les jeunes à développer leur autonomie et leur initiative individuelle et collective à travers l'Ontario.

Pour appuyer ses revendications sur des fondements crédibles, Direction-Jeunesse compte beaucoup sur les résultats de la recherche scientifique. Quoiqu'elle ne dispose pas de moyens financiers pour subventionner des recherches à caractère scientifique, Direction-Jeunesse, de par son contact étroit avec la jeune population francophone, est dans une position privilégiée pour sensibiliser la communauté scientifique aux idées et aux problématiques de recherche les plus pertinentes. De plus, Direction-Jeunesse constitue un milieu stimulant pour les étudiants en quête d'un sujet de recherche sur la francophonie ontarienne ou tout simplement d'un stage.

Parmi les secteurs de préoccupation de Direction-Jeunesse, pour lesquels cet organisme souhaite un effort de recherche, relevons:

- Dans le secteur travail-emploi: les recherches sur le coopératisme, sur les jeunes décrocheurs, sur l'intégration du jeune au marché du travail, sur le développement d'entreprises et sur le parler français en milieu de travail.
- Dans le secteur de l'éducation post-secondaire: études de faisabilité d'une université francophone, recherches sur l'orientation de la jeune femme dans des professions non traditionnelles.
- Dans le secteur communautaire: recherches sur les attitudes de consommation de la jeunesse franco-ontarienne, données au niveau des jeunes contrevenants francophones, étude de l'impact de l'immigration urbaine et des problèmes d'adaptation que ceci pose à la jeunesse.

Direction-Jeunesse lance un appel aux chercheurs afin que ceux-ci collaborent à leurs secteurs de préoccupation et qu'ils apportent leur contribution au niveau de la rigueur scientifique de leurs recherches. De plus, on souhaite une plus large diffusion des résultats de recherche et ce dans la perspective de partager les expériences positives entre les différentes communautés francophones de l'Ontario.

D. L.

LA RECHERCHE FRANCO-ONTARIENNE: BILAN ET PERSPECTIVES

ALLOCUTION DE CLÔTURE

Lionel Desjarlais, Université d'Ottawa

La recherche scientifique ayant pour objet le jeune Franco-Ontarien a pris naissance il y a déjà plusieurs années. Avant, donc, d'aborder le sujet de ma présentation aujourd'hui, soit *Bilan et perspectives*, je pense qu'il serait avantageux, afin de nous mieux situer, de nous rappeler très brièvement les débuts de la recherche scientifique sur les Franco-Ontariens. Un tel rappel nous permettra de mesurer, dans une certaine mesure, le progrès accompli.

C'est au début des années cinquante que cette recherche a commencé avec deux études sur le vocabulaire des élèves fréquentant les écoles bilingues de la province. Il faut reconnaître, néanmoins, qu'on avait déjà traité de questions scolaires dans des revues pédagogiques provinciales dont on ne peut nier la valeur. On ne pouvait pas cependant qualifier ces études de recherches scientifiques au sens propre du mot. Tout au plus, s'agissait-il d'observations plus ou moins contrôlées et vérifiées, à saveur locale, faisant l'objet de réflexions sérieuses, mais subjectives tout de même.

La première des deux études scientifiques poursuivies en terre franco-ontarienne était celle de Carrière (1952). Son enquête, d'envergure provinciale, lui permit de déterminer expérimentalement le vocabulaire français connu aux différents niveaux de scolarité du cours élémentaire. En plus d'établir le vocabulaire de base des élèves franco-ontariens, il donnait aux éducateurs un outil qui a été utilisé pendant plusieurs années dans la confection de manuels de lecture et cela avant même qu'il fût question de formules de lisibilité.

Deux ans plus tard, soit en 1954, une deuxième étude sur le vocabulaire des jeunes Franco-Ontariens faisait son apparition. Menée par celui qui vous parle, elle portait sur l'influence du bilinguisme (défini en fonction de la francité du foyer, même si ce terme n'y est pas utilisé) et sur le développement du vocabulaire chez les enfants de la 5e à la 8e fréquentant des écoles bilingues. Cette étude établit nettement combien le degré de francité du foyer influençait les acquisitions lexicales des enfants. Ceux qui venaient de foyers à haut degré de francité jouissaient d'un vocabulaire français supérieur à celui des enfants provenant de foyers dits bilingues (c'est-à-dire où les deux langues sont sur un prétendu pied d'égalité) et encore plus développé que celui d'enfants de foyers où la langue de communication habituelle était l'anglais. Cette même conclusion est confirmée par plusieurs recherches récentes.

Une autre conclusion issue de cette recherche particulièrement appropriée par les temps qui courent était que les élèves provenant de foyers bilingues, non seulement accusaient une infériorité en vocabulaire français par rapport aux franco-dominants mais également une infériorité en vocabulaire anglais par rapport aux enfants qui venaient de foyers anglophones. La force du foyer comme facteur de

maintien linguistique et culturel faisait donc son apparition dans la recherche franco-ontarienne. Si la recherche scientifique sur les Franco-Ontariens est née avec ces deux études, il faut aussi reconnaître que c'est avec la deuxième que la recherche sur le bilinguisme, menée en français en Ontario, a été lancée.

Encore quelques mots d'ordre historique. Vers le début des années 70, le ministère de l'Éducation de l'Ontario lança un programme de recherches commanditées. Ses largesses, cependant, furent concentrées dans une institution qu'il avait d'ailleurs créée, soit l'Institut d'études pédagogiques de l'Ontario. Cette aide donna un essor remarquable à la recherche pédagogique non seulement en faveur des Ontariens en général mais aussi à l'avantage des Franco-Ontariens. On ne peut oublier, cependant, que si, du côté de l'IEPO, la recherche a pu se développer avec tant de vigueur à la faveur des Franco-Ontariens, c'était surtout grâce au dynamisme et à la clairvoyance de la professeure Dorner Ellis qui, dès le début des années 70, a su créer un grand intérêt pour les études franco-ontariennes, intérêt que ses successeurs ont tenu à maintenir.

En ce qui a trait à la Faculté d'Éducation de l'Université d'Ottawa, c'est en 1975 qu'elle reçut du ministère de l'Éducation une première subvention de recherche: il s'agissait d'étudier l'état de l'enseignement de l'anglais dans les écoles françaises. En hauts lieux, on craignait, semble-t-il, que depuis 1968, date où le français fut reconnu légalement comme langue d'enseignement, la connaissance de l'anglais se soit détériorée. L'étude menée à l'échelle de la province permit d'établir au moins une caractéristique du jeune Franco-Ontarien, à savoir qu'il apprend l'anglais trop vite et trop bien, tenant, semble-t-il à ce que la langue anglaise soit une ressource culturelle constamment à sa disposition.

Depuis 1954, la recherche franco-ontarienne a fait des pas de géant. Les présentations de ce colloque en sont un vibrant témoignage. De plusieurs coins de la province et selon des points de vue divers, les chercheurs ont tenté de jeter un éclairage nouveau sur un aspect particulier du jeune Franco-Ontarien, de préciser un peu plus les contours de notre définition de ce qu'est le jeune Franco-Ontarien.

Je ne puis évidemment pas résumer et synthétiser toutes les communications entendues au cours de ce colloque. Une telle approche serait d'ailleurs redondante puisque vous avez assisté aux conférences. Ce qui m'intéresse pour le moment, c'est de tenter de trouver le sens du message que les différents conférenciers ont voulu nous laisser au cours de ces deux jours de réflexion. Et si j'avais à choisir un courant qui, tout au long du colloque, semble s'être dégagé de façon constante quoique discrète, ce serait celui, non d'un sentiment de pessimisme, nous sommes trop intelligents pour cela, mais celui d'une inquiétude sérieuse face à une désaffection grandissante du français chez nos jeunes Franco-Ontariens et à une dévalorisation de sa pertinence dans leur vie quotidienne. Dans la mesure où cette constatation se vérifie, l'existence même de la conscience ethnique, expression essentielle du sens de l'appartenance culturelle, est menacée. Qui plus est, une telle constatation semble être justifiée non seulement par les communications présentées dans le cadre

de ce colloque, mais aussi par de nombreuses observations faites au cours des discussions qui ont suivi les présentations.

Les enfants sont mal à l'aise en français. Il ne semble pas que l'acquisition du français soit fondée sur un besoin bien ressenti d'un outil servant la communication spontanée et naturelle, mais plutôt sur le fait d'une obligation péniblement acceptée. Churchill et Frenette dans **Éducation et besoins des Franco-Ontariens** (1985) affirmaient que les étudiants francophones n'hésitaient pas à dire qu'ils ne savaient pas parler français. Or il ne semble pas que ce soient les programmes, en eux-mêmes, qui infériorisent les élèves. Le malaise serait-il dû alors à la façon dont ils sont présentés? C'est l'avis de Churchill et Frenette (1985) et de Bordeleau, Desjarlais et Calvé (1988).

À la suite de certaines études récentes dont il a été question au cours de ce colloque, on ne peut que se poser la question: L'école de langue française n'est-elle pas en train de perdre la bataille?

L'étude de Poirier, Gagné et Lapointe (1986) semble le confirmer quand elle constate que la majorité des élèves de 12e et 13e années des cours avancés, qui en principe se destinent à l'université, placent le français au bas de l'échelle de leur préférence. Les auteurs ont constaté la même tendance chez ceux qui se préparent à étudier dans un collège communautaire.

Dans une autre étude, rapportée celle-là par Brabant (1989), on a observé que les élèves du cycle intermédiaire préfèrent l'anglais au français comme sujet d'étude. Comment se fait-il que, dès leur treizième ou quatorzième année, ces enfants identifient le français comme un sujet peu stimulant et intéressant? La partie n'est-elle pas déjà jouée dès la 9e année, se demandait le professeur Lapointe. C'est à se demander si on ne peut pas relier ce phénomène à une étude moins récente (Desjarlais et Lazar, 1976) qui démontrait que l'enseignement des concepts grammaticaux à l'école élémentaire occupait au programme une place exagérée, qu'il était souvent fait sans égard au développement et à la maturité intellectuels des élèves.

Par contre, une étude de Lang (1977) fait entendre une note plus positive: il semble que la langue d'enseignement utilisée à l'école élémentaire a un effet déterminant sur la langue de communication utilisée à des fins personnelles, c'est-à-dire au foyer, avec ses amis et surtout comme parole intérieure (quand on pense tout bas, quand on se parle à soi-même). Cette langue intérieure, plus que tout autre facteur, identifie la langue dominante d'un individu. Toujours selon cette même étude, la langue d'enseignement utilisée au secondaire a premièrement un effet déterminant sur la langue utilisée dans des domaines impersonnels (médias, travail) et, deuxièmement, un impact réel sur la conscience de son identité culturelle.

Aussi, selon une étude récente effectuée sur la communauté francophone de Welland (Cardinal, Lapointe, Thériault, 1988), il semble qu'en dépit du fait que les jeunes francophones sont portés à vouloir se fondre dans le nombre et à entretenir une vision folklorique de la culture française, on peut prédire, en se fondant sur les études sociologiques de l'ethnicité, qu'ils

reviendront à une forte valorisation de leur ethnicité à l'âge adulte, surtout quand arriveront les choix définitifs qui guident le processus d'ethnicisation et les expériences précises de discrimination.

On a également manifesté une certaine inquiétude face au rendement académique médiocre des Franco-Ontariens en mathématiques et en sciences comme en témoignaient certaines études internationales récentes. Trudel (1989) parle de compétence en sciences peu développée chez nos Franco-Ontariens. Il note également un écart entre la compétence des garçons et celle des filles en faveur des premiers. Quant au rendement en français du jeune Franco-Ontarien, Joly (1989) soutient que le niveau atteint ne répond pas à ce que l'on serait en droit d'attendre et attribue ce fait à deux causes: la faiblesse des standards de rendement et le phénomène du bilinguisme soustractif. Il dit avoir recueilli des données qui manifesteraient un retard du jeune Franco-Ontarien, par rapport à d'autres groupes d'élèves, à plusieurs points de vue: maturité, syntaxe, vitesse de lecture et même maîtrise générale de la langue, tout au moins telle que mesurée par la technique du texte lacunaire.

Pour beaucoup de chercheurs, la cause de ces faiblesses pourrait être reliée au fait de la non-pertinence de la langue dans la mentalité de trop de jeunes Franco-Ontariens; c'est l'aspect de la question que Cazabon, entre autres, a voulu faire ressortir. En second lieu, quand il s'agit d'observations de faiblesses scolaires révélées par des tests, comme ce fut le cas par exemple pour les sciences lors de l'évaluation menée par l'IEA, il est possible, comme nous l'ont fait remarquer quelques conférenciers (Trottier, 1989, Simon, 1989, Sarrasin, 1989), que les francophones aient été défavorisés par les biais de traduction qui peuvent contaminer en partie les résultats. Mais même en tenant compte de cet impact (qui pour le moment, semble être plus du domaine des hypothèses que de celui des généralisations) des effets de fonctionnement différentiel amenés par les biais de traduction, nous devons, comme chercheurs, approfondir l'étude des causes de la faiblesse scolaire observée.

À mon avis, le problème n'est pas seulement d'ordre pédagogique. Il pourrait prendre source dans l'impact du contexte social sur le milieu scolaire, phénomène qui n'a pas échappé à la recherche sur les Franco-Ontariens. La présence trop nombreuse dans les écoles francophones d'élèves venant de foyers où l'anglais domine agit comme un frein sur le progrès en français des franco-dominants; le fait fut signalé et déploré à maintes reprises. Ne compte-t-on pas encore dans la province trente pour cent, environ, de nos écoles dites françaises dont la clientèle de non-parlants français varie de 30 à 70 % de l'ensemble des inscriptions?

Plus grave encore, et plusieurs présentateurs y ont fait allusion de diverses façons, c'est le manque de continuité culturelle et linguistique entre le foyer et l'école. Si le degré de francité au foyer est bas, pour ne pas dire quasi inexistant, si les activités littéraires, artistiques, religieuses, sociales, politiques et récréatives du foyer se déroulent en anglais, il se produit alors un bris de courant: le milieu scolaire est déconnecté de sa source d'alimentation.

Peut-être faudrait-il mener une étude qui emprunte la méthodologie de Coleman (1987) dont l'hypothèse principale, fondamentale à mon avis, était qu'une école peut s'acquitter de son rôle seulement dans la mesure où la communauté qui la crée et la maintient a les mêmes objectifs et partage les mêmes valeurs. Il doit y avoir une continuité linguistique et culturelle entre l'école et la communauté. La spécificité de l'école l'exige et en dépend. À la suite de son étude, qui a beaucoup bouleversé le public américain, Coleman a conclu que si les écoles privées connaissaient des succès supérieurs à ceux des écoles publiques, ce qu'il avait vérifié de façon scientifique, ce n'était pas à cause de la pédagogie, ni des programmes, ni de l'intelligence supérieure de la clientèle mais bien parce qu'à l'école privée, il existait une continuité des valeurs familiales et religieuses entre le foyer et l'école, ce qui permettait une meilleure intégration des expériences scolaires de l'enfant. Cette affirmation, je crois, s'applique tout aussi bien à la situation de la communauté culturelle francophone; sans un engagement cohérent et congruent de celle-ci par rapport à l'école qu'elle soutient, la finalité de l'école demeure une chimère.

Toute cette question de la congruence de la communauté francophone vis-à-vis la spécificité de l'école se pose de façon aiguë s'il faut en juger d'après la recherche de Bordeleau, Desjarlais et Calvé (1988) sur l'impact de l'immersion sur l'éducation française. Selon cette recherche, les Franco-Ontariens sont loin de partager les mêmes convictions relativement aux conditions internes et externes d'une éducation française réussie.

L'étude du jeune Franco-Ontarien s'est concentrée jusqu'ici de façon trop exclusive sur le milieu scolaire, semblent dire certains de nos conférenciers, et c'est maintenant le temps d'en déborder les cadres. Ceci m'amène à une réflexion un peu radicale. Peut-être doit-on songer à chercher ailleurs que dans le milieu scolaire les réponses aux problèmes de la survivance et de l'épanouissement linguistiques et culturels de nos jeunes Franco-Ontariens. Il est fort possible, en effet, que l'inquiétude qui s'est dégagée aujourd'hui au sujet de l'avenir du jeune Franco-Ontarien ait sa source dans des facteurs autres que le milieu scolaire. Les statistiques sur le progrès du phénomène de l'assimilation nous obligent, en quelque sorte, à formuler une telle conjoncture.

Il semble qu'on ait tiré de recherches sur ce milieu tout ce que l'on en peut tirer. Le professeur Cazabon (1989) n'affirme-t-il pas que ce qui est primordial, c'est le rôle, la contribution et la responsabilité de toute la communauté? On ne pourra résoudre le problème pratique qui est de savoir comment rendre le français *pertinent* à l'école sans un engagement congruent de la part de toute la communauté francophone. Pour revenir à l'école comme milieu de recherche, les demandes de permission d'y poursuivre des études ont atteint leur point de saturation. Les éducateurs se demandent qu'est-ce que ça ajoute à leur connaissance du Franco-Ontarien. Pour eux, le test de la valeur d'une recherche, c'est l'utilisation de ses résultats dans la prise de décision. Connaissez-vous beaucoup de situations où cela s'est produit?

Le temps me manque pour rappeler, même en résumé, toutes les communications entendues. Je m'en voudrais cependant de

ne pas citer rapidement quelques études à caractère psychométrique qui nous ont été présentées et qui ont contribué des éléments importants à ce que j'appelle une théorie du jeune Franco-ontarien. Soulignons, par exemple, les études de Sarrasin (1989), dans le domaine de la mesure des habiletés mentales; de Cadieux (1989) sur le sujet des abandons scolaires et de Laveault (1989) sur l'univers sémantique du jeune Franco-Ontarien.

La recherche sur les Franco-Ontariens a franchi plusieurs étapes depuis ses débuts. Dans la conclusion d'une étude intitulée *La recherche française en éducation en Ontario (1975)*, celui qui vous parle formulait la remarque suivante:

«Il semble qu'avant 1968, date où l'école française a été reconnue comme entité légale, tous les efforts des éducateurs francophones allaient dans le sens d'une lutte pour la reconnaissance de leurs droits linguistiques et confessionnels. L'intérêt présent doit porter davantage sur l'identification des besoins des francophones et l'élaboration des moyens pour les mieux satisfaire dans une perspective d'enrichissement de la langue et de la culture francophone ontarienne.»

Cette dernière phrase exprimait notre grande préoccupation des années soixante et soixante-dix. Je ne dirais pas qu'elle n'existe plus mais il me semble que les chercheurs ont amplement répondu aux défis posés alors. À l'heure actuelle, on ne peut pas ne pas faire mention de la recherche magistrale de Churchill (1985) qui a analysé en détail toute la question des besoins en éducation des Franco-Ontariens.

Nous nous devons maintenant, comme chercheurs, d'aller plus loin et de penser en fonction de l'évolution de la société franco-ontarienne. Dans le passé, les recherches sur les Franco-Ontariens tenaient pour acquis que l'école constituait le principal agent de l'intégration sociale de l'enfant à sa communauté culturelle. Or, dans la société contemporaine, ce rôle de l'école existe toujours mais dans une relation de réciprocité avec plusieurs autres composantes sociales qui affectent les choix culturels et linguistiques des jeunes Franco-Ontariens. Compte tenu de l'évolution de la société contemporaine dans laquelle, nous, Franco-Ontariens, nous vivons, ne faudrait-il pas que les efforts des chercheurs portent beaucoup plus sur la communauté qui crée l'école que sur l'école elle-même? L'école, en fait, n'est que le théâtre où se joue la pièce, mais le texte est écrit ailleurs et c'est ce texte et ses auteurs que la recherche franco-ontarienne doit examiner en profondeur: la question de la survivance et de l'épanouissement d'une minorité s'inscrit beaucoup plus dans l'ethnologie que dans la pédagogie.

Ce commentaire ou cette perception des besoins futurs de la recherche franco-ontarienne ne veut pas dire qu'il faille abandonner les études en milieu scolaire franco-ontarien. Il reste encore beaucoup de questions à élucider dans ce milieu et à propos de ce milieu, mais l'accent de la recherche franco-ontarienne doit se déplacer vers les variables dites socio-culturelles du maintien et de l'épanouissement de la culture et de la langue.

L'école franco-ontarienne demeure le milieu par excellence de la transmission des valeurs culturelles. Ce qu'il faut ce sont

des études qui approfondissent le dynamisme et les sources visibles et invisibles de ce processus de transmission.

Depuis près de quarante ans, déjà, la recherche se penche sur le jeune Franco-Ontarien sans toutefois avoir réussi à en définir le profil. Nous n'avons pas encore répondu aux questions: qui est le jeune Franco-Ontarien? quelles caractéristiques le distinguent? quelles généralisations a-t-on pu tirer des études déjà faites qui soient assez valides et stables pour servir de bases à une planification de stratégies de développement culturel? C'est le défi de la prochaine décennie qui se pose maintenant à nous chercheurs et l'invitation que le présent colloque nous tend.

Références

Bordeleau, L.-G., Calvé, P. et Séguin, J. (1988). *L'éducation française en Ontario à l'heure de l'immersion*. Ministère de l'Éducation de l'Ontario.

Bordeleau, L.-G. (1989). *L'expérience scolaire du jeune Franco-Ontarien face à l'immersion*. Colloque: Regards sur le jeune Franco-Ontarien. Université d'Ottawa.

Brabant, Michel (1989). *Faits, attitudes et opinions du jeune Franco-Ontarien à l'égard du français*. Colloque: Regards sur le jeune Franco-Ontarien. Université d'Ottawa.

Cardinal, L., Lapointe, J. & Thériault, Y. (1988). *La communauté francophone de Welland*. Rapport présenté au Bureau du Commissaire aux langues officielles. Ottawa.

Carrière, L. (1952). *Le vocabulaire français des écoliers franco-ontariens; Bulletin n° 11*. Institut Pédagogique Saint-George, Université de Montréal.

Cazabon, B. (1989). *Les caractéristiques de la langue des Franco-Ontariens*. Colloque: Regards sur le jeune Franco-Ontarien.

Churchill, S. *et al.* (1985) *Éducation et Besoins des Franco-Ontariens, 2 volumes*. Toronto: Conseil de l'éducation franco-ontarienne.

Coleman, J. *et al.* (1987) *Public and Private High Schools: the Impact of Communities*. New York: Basic Books.

Desjarlais, L. (1954). *Le bilinguisme et la connaissance du vocabulaire à l'école élémentaire*. Thèse inédite: Université d'Ottawa.

Desjarlais, L. (1976). *La recherche française en éducation en Ontario*. Document inédit et déposé à la bibliothèque de l'Université d'Ottawa.

Joly, J. M. (1989). *Mesures comparatives de la compétence en français des jeunes Franco-Ontariens*. Colloque: Regards sur le jeune Franco-Ontarien. Université d'Ottawa.

Lamy, P. (1976). (December, 1977) Education and «Survivance». In *French Language Education and Linguistic Assimilation*. Calgary: Western Association of Sociology and Anthropology.

Lapointe, M. (1989). *Le profil de l'étudiant franco-ontarien*. Colloque: Regards sur le jeune Franco-Ontarien. Université d'Ottawa.

Laveault, D. (1989). *L'univers sémantique du jeune Franco-Ontarien*. Colloque: Regards sur le jeune Franco-Ontarien. Université d'Ottawa.

Poirier, P., Gagné, E. & Lapointe, M. (1986). *Le profil de l'étudiant franco-ontarien quant à son intentionnalité de poursuivre ses études postsecondaires*. Le Secrétariat d'État, Ottawa.

Rancourt, R. et Deschênes (1989). *Préférences pour les matières scolaires et les modalités d'accès à la connaissance*. Colloque: Regards sur le jeune Franco-Ontarien. Université d'Ottawa.

Sarrasin, G. (1989). *Que valent pour les jeunes Franco-Ontariens les normes pour francophones de certains tests?* Colloque: Regards sur le jeune Franco-Ontarien. Université d'Ottawa.

Simon, M. (1989). *Étude du fonctionnement différentiel d'items dans les tests polyglottes chez l'élève francophone de l'Ontario et du Nouveau-Brunswick*. Colloque: Regards sur le jeune Franco-Ontarien. Université d'Ottawa.

Trottier, G. (1989). *Traits de la personnalité adolescente*. Colloque: Regards sur le jeune Franco-Ontarien. Université d'Ottawa.

Trudel, P. (1989). *Mesures comparatives de la compétence en sciences et en mathématiques du jeune Franco-Ontarien*. Colloque: Regards sur le jeune Franco-Ontarien. Université d'Ottawa.

BIBLIOGRAPHIE

Beniak, E., Mougeon, N., Côté, N., Cichoki, W., & Maillard, M.-N. (1979). *Évaluation d'unités pédagogiques destinées à l'enseignement du français langue maternelle en Ontario*. CREFO.

Beniak, E., Côté, N., & Mougeon, R. (1980). *Aspects du français parlé et écrit d'élèves franco-ontariens de 2e et 5e années en milieu majoritaire*. CREFO.

Beniak, E., & Mougeon, R. (1980). «Acquisition of past participles by L2 learners of French.» In J. Copeland et P. Davis (eds.). *The Eighth LACUS Forum*. Columbia, South Carolina: Hornbeam Press.

Beniak, E., Mougeon R., & Côté, N. (1980). «Acquisition of French pronominal verbs by groups of young monolingual and bilingual canadian students.» In W. McCormack & H. Izzo (eds.). *The Sixth LACUS Forum*. Columbia, South Carolina: Hornbeam Press.

Beniak, E., & Mougeon, R. (1980). «Évaluation de matériel pédagogique pour l'enseignement du français langue maternelle en Ontario.» *Revue des sciences de l'éducation*, 6(2).

Beniak, E. (1984). *Aspects of the acquisition of the French verb system by young speakers of English and French in Quebec and Ontario*. Québec: Centre de recherche internationale sur le bilinguisme.

Bordeleau, L.-G., Calvé, P., Desjarlais, L., & Séguin, J. (1988). *L'éducation française en Ontario à l'heure de l'immersion*. Toronto: Conseil de l'éducation franco-ontarienne.

Bordeleau, L.-G., & Desjardins, L. (1975). *L'avenir des étudiants franco-ontariens de la 12e et 13e années (1974-1975)*. Toronto: ministère des Collèges et Universités.

Bordeleau, L.-G., & Gervais, G. (1976). *Intentions éducatives et professionnelles des élèves franco-ontariens des écoles secondaires de l'Ontario en 12e et 13e années (1975-1976)*. Toronto: ministère des Collèges et Universités.

Boss, I., Canale, M., & Mougeon, R. (1978). «Problèmes posés par la mesure du rendement en français des élèves franco-ontariens.» Dans B. Cazabon (Éd.). *Langue maternelle, langue première de communication?* Sudbury: Institut franco-ontarien, Université Laurentienne.

Canale, M., Bélanger, M., & Frenette, N. (1982). «Analyse préliminaire de l'interaction L1-L2 à l'écrit.» Dans D. Huot et G. Alvarez (Éds.). *Actes du 2e colloque sur la didactique des langues*. Québec: Centre international de recherche sur le bilinguisme, Université Laval.

Canale, M., Frenette, N., & Skitri, R. (1983). *Rapport sur le projet de loi 82: problèmes linguistiques en milieu minoritaire franco-ontarien*. Toronto: CREFO.

Canale, M., Bélanger, M., & Frenette, N. (1987). «Evaluation of minority student writing in first and second languages.» In J. Fine (ed.). *Second Language Discourse: A Textbook of Current Research*. Norwood, N.J.: Ablex.

Carrière, L. (1952). *Le vocabulaire français des écoliers franco-ontariens. Bulletin n° 11.* Montréal: Institut pédagogique St-Georges, Université de Montréal.

Cazabon, B., & Frenette, N. (1977). *Le français parlé en milieu minoritaire, vol. II.* Toronto: ministère d'Éducation de l'Ontario.

Churchill, S., Frenette, N., & Quazi, S. (1985). *Éducation et besoins des Franco-Ontariens: le diagnostic d'un système d'éducation. Vol. 1: Problèmes de l'ensemble du système: l'élémentaire et le secondaire.* Toronto: Le Conseil de l'éducation franco-ontarienne.

Churchill, S., Frenette, N., & Hanna, G. (1987). *La classe et son environnement dans les écoles franco-ontariennes.* Toronto: Institut d'études pédagogiques de l'Ontario.

Desjarlais, L., & Avrim, L. (1977). «La prédisposition ou le readinesss à apprendre des concepts grammaticaux chez les élèves du cours élémentaire de la 4e à la 8e année.» *Revue de l'Université, Desjarlais, L. (1976). Étude du potentiel d'apprentisssage des concepts grammaticaux chez l'enfant de 9 à 13 ans et implications psychopédagogiques.* Toronto: ministère d'Éducation de l'Ontario.

Desjarlais, L. (1977). *Évaluation du rendement scolaire, cycles primaire et moyen.* Ottawa: Éditions de l'Université d'Ottawa.

Desjarlais, L. (1978). «La présence des anglophones dans les écoles françaises.» *L'enfant dans la cité éducative,* 8(2).

Desjarlais, L. (1978). *Évaluation du rendement scolaire, cycles intermédiaire et supérieur.* Ottawa: Éditions de l'Université d'Ottawa.

Desjarlais, L. (1980). *L'élève parlant peu ou pas le français dans les écoles de langue française.* Toronto: ministère d'Éducation de l'Ontario.

Desjarlais, L. (1983). *L'influence du milieu socio-linguistique sur les élèves franco-ontariens: une étude de cas.* Toronto: ministère d'Éducation de l'Ontario.

Desjarlais, L., & Michaud, P. (1983). *La situation actuelle de l'éducation française en Ontario.* Ottawa: ACFO.

Frenette, N. (1978). «Analyse des erreurs de l'écrit des élèves du cycle intermédiaire en anglais et en français.» Dans B. Cazabon (Éd.). *Langue maternelle, langue première de communication?* Sudbury: Institut franco-ontarien, Université Laurentienne.

Frenette, N. (1981). *Analyse de l'ensemble des erreurs faites par les élèves du cycle moyen dans le Conseil scolaire Dufferin-Peel.* (Texte inédit.) Mississauga: Conseil scolaire Dufferin-Peel.

Frenette, N. (1981). *Les patrons des erreurs à l'écrit chez les élèves de 4e année dans le Conseil scolaire Dufferin-Peel.* (Texte inédit.) Mississauga: Conseil scolaire Dufferin-Peel.

Frenette, N., Canale, M., Evans, P., & Bélanger, W. (1983). *Rôle et importance de l'écrit en anglais et en français selon 1407 élèves franco-ontariens*. Toronto: CREFO.

Frenette, N., Churchill, S., & Quazi, S. (1985). «Les écoles franco-ontariennes et la préparation aux études postsecondaires.» *Revue du Nouvel-Ontario*, n° 7, 91-108.

Frenette, N., Hanna, G., & Churchill, S. (1985). *La classe et son environnement dans les écoles franco-ontariennes*. Toronto: Institut d'études pédagogiques de l'Ontario.

Gagné, E., Poirier, P., & Lapointe, M. (1985). *Le profil de l'étudiant franco-ontarien inscrit en 12e année en fonction de son intentionalité de poursuivre des études postsecondaires: une étude descriptive*. Ottawa: Secrétariat d'État.

Gagné, E., Poirier, P., & Lapointe, M. (1985). *L'étudiante franco-ontarienne inscrite en 12e année et les études universitaires: description de son profil*. Ottawa: Secrétariat d'État.

Gagné, E., Poirier, P., & Lapointe, M. (1986). *L'étudiante franco-ontarienne inscrite en 12e année et les études collégiales: description de son profil*. Ottawa: Secrétariat d'État.

Gagné, E., Poirier, P., & Lapointe, M. (1987). *L'étudiante franco-ontarienne inscrite en 12e année et les études post-secondaires: description de son profil*. Ottawa: Secrétariat d'État.

Gagné, E., Poirier, P., & Lapointe, M. (1987). *L'étudiante franco-ontarienne inscrite en 12e année et le marché du travail: description de son profil*. Ottawa: Secrétariat d'État.

Harley, B. (1979). «French gender "rules" in the speech of English-dominant, French-dominant, and monolingual French speaking children.» *Working Papers on Bilingualism*, 19, 129-156.

Hébrard, P., & Mougeon, R. (1975). *La langue parlée entre les parents et les enfants: un facteur crucial dans l'acquisition linguistique de l'enfant dans un milieu bilingue*. Travaux de recherche sur le bilinguisme, n° 7 (disponible sur micro-fiche ERIC).

Heller, M. (1984). «Language and ethnic identity in a Toronto French-language school.» *Études ethniques au Canada, 16 (2), 1-14 Heller, M. (1988). Strategic ambiguity: codeswitching and the management of conflict*. In M. Heller (ed.). *Codeswitching: Anthropological and Sociolinguistic Perspectives*. Berlin: Mouton de Gruyer, 77-96.

Heller, M., & Baker, G. (1988). «Conversational strategies and contexts for talk: learning activities for Franco-Ontarian minority schools.» *Anthropology and Education Quarterly*, 19(1), 20-47.

Heller, M. (1989). «Variation dans l'emploi du français et de l'anglais par les élèves des écoles de langue française à Toronto.» Dans R. Mougeon et E. Beniak (Éds.). *Le français canadien parlé hors Québec: aperçu sociolinguistique*. Québec: Presses de l'Université Laval, 153-170.

Herry, Y. (1987). *Analyse des besoins en matériel didactique dans les écoles françaises de l'Ontario.* Toronto: ministère d'Éducation de l'Ontario.

Institut d'études pédagogiques de l'Ontario. *Comprendre les mécanismes de l'enseignement par des études comparatives. L'enseignement des mathématiques en Ontario dans une perspective internationale.* Ministère d'Éducation de l'Ontario.

Institut d'études pédagogiques de l'Ontario. *Bulletin de l'Ontarien en matière d'enseignement des sciences: comparaisons avec le reste du Canada.* Ministère d'Éducation de l'Ontario.

Lacasse, R., Herry, Y., Laveault, D., & Thouin, M. (à paraître). *L'enseignement des mathématiques et des sciences dans les écoles de langue française de l'Ontario.* Toronto: ministère d'Éducation de l'Ontario.

Lévesque, D., Lavigne, R., & Touchette, E. (1980). *Le développement humain: étude et analyse de son application dans les écoles séparées de Timiskaming.* Toronto: ministère d'Éducation de l'Ontario.

Mougeon, R., Bélanger, M., Beniak, E., Canale, M., Côté, N., & Tracy, P. (1978). *Recherches linguistiques appliquées à l'enseignement du français dans les écoles franco-ontariennes.*

Rancourt, R., & Dionne, J. P. (1978.) Toronto : Institut d'études pédagogiques de l'Ontario, Centre d'études franco-ontariennes. *Une étude des caractéristiques psycho-épistémiques d'enseignants et d'élèves dans les écoles de langue française et de langue anglaise de l'Ontario.* Ottawa: ministère d'Éducation de l'Ontario.

Richard, M., Gagné, E., & Dionne, J.P. (1979). *Une évaluation du rendement scolaire en français et en mathématiques aux cycles primaire et moyen des écoles St-Bonaventure et St-Rémi - Ottawa.* (Texte inédit.) Ottawa: Université d'Ottawa.

Welch, D. (1988). *The Social Construction of Franco-Ontarian Interests towards French Language Schooling, 19th Century to the 1980s.* Thèse de doctorat: Université de Toronto.